

Professionshøjskolen Absalon

Aflevér bachelorprojekt - HI -SIEN

PUE ID 0193715

Prædefineret information

Startdato: 16-05-2022 09:00 **Bedømmelsesform:** Dansk 7-trinsskala
Slutdato: 07-06-2022 10:00
Flowkode: BBC06607266
Intern bedømmer: Janne Sigga Engsbro

Deltager

Navn:	Johan Sofus Fritsche
Kandidatnr.:	083fc921-84d6-ec11-a31f-005056b2d348
PHA-id:	lr18s096@edu.pha.dk
Praktikportal Id:	(Ikke sat)

Information fra deltager

Anslag - besvarelse *:	89212
Anslag - ekstrap materiale:	
Dansk titel *:	Undersøgelseskompetencer i det museale rum
Engelsk titel *:	Research competencies in the museal space

Tro og love erklæring *: Ja

Gruppe

Gruppenavn: Rasmus og Johan
Gruppenummer: 6
Øvrige medlemmer: Rasmus Peter Kromann

Standardtitelblad til opgaver på Læreruddannelsen Professionshøjskolen Absalon. Elektronisk aflevering

Navn og studienummer:

Johan Sofus Fritsche, lr18s096 & Rasmus Peter Kromann lr18s009

Fag/hold:

Historie, Bachelor

Titel på opgaven:

Undersøgelseskompetencer i det museale rum

Vejleder/underviser:

Sigga Engsbro

Antal sider/anslag:

62 sider og 89.212 anslag

Afleveringsdato:

07-06-2022

I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 1016 af 24/08/2010) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.

Det betyder, at opgaven udelukkende er skrevet af afleveringspersonen/personerne og med de ifølge studieordningens tilladte hjælpemidler.

Når eksamensopgaven er uploadet har ovenstående studerende samtidig bekræftet, at opgaven er udformet uden uretmæssig hjælp jf. BEK nr. 1016 af 24/08/2010.

Undersøgelseskompetencer i det museale rum



Af:

Rasmus Peter Kromann, lr18s009
Johan Sofus Fritsche, lr18s096

Dato: 07-06-2022

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	5
3. Problemformulering	6
4. Læsevejledning og begrebsafklaring	7
5. Metode	8
5.1 Undervisningssekvensen	8
5.2 Hermeneutik	10
5.3 Tilgange til indsamling af empiri	10
5.3.1 Observation	11
5.3.2 Interview	12
5.4 Triangulering af datasæt	13
5.5 Observationsroller	14
6. Teori	16
6.1 Undersøgende og problemorienteret undervisning	16
6.2 Zonen for nærmeste udvikling	17
6.3 Sammenhængsforståelse	18
6.4 Museet, steder og genstande	18
6.5 Deduktive, induktive og abduktive aktiviteter	20
6.6 Historical perspectives (Historiske perspektiver)	21
6.7 Materialitet	21
7. Analyse	23
7.1 Empiri	23
7.2 Genstandsvalg	23
7.3 Trigger	24
7.4 Museet er sansningens teater	28
7.5 Elevernes livsverden	30
7.5.1 Historiske perspektiver i livsverden	30
7.5.2 Hvad finder eleverne relevant i deres livsverden	32
7.5.3 Livsverden og habitus	34
7.6 Elevernes arbejde i zonen for nærmeste udvikling	35
8. Handleperspektiv	37
8.1 Museet som trigger	37
8.1.1 Tidsramme for besøg	38

8.1.2 Facilitering af trigger	39
8.2 At fastholde elevernes interesse for emnet	40
8.2.1 Undervisningstilgange	40
9. Metodekritik.....	41
10. Konklusion.....	42
11. Litteraturliste	44
11.1 Bøger og artikler	44
11.2 Websteder	45
12. bilag.....	46
Bilag 1: Rebelmodellen.....	46
Bilag 2. Observationsskema.....	49
Bilag 2.1 ubearbejdet observationsskema:.....	49
.....	49
Bilag 2.2 Observationsskema transskriberet Gruppe 1.....	50
Bilag 2.3 Transskriberet observation gruppe 2	52
Bilag 2.4: Elevproduceret liste med problemstillinger	53
Bilag 3:.....	54
Bilag 3.1: Samtale 1, hold 1: Spanskrør (uddrag).....	54
Bilag 3.2: 2. samtale, hold 1: Ølflasken (uddrag)	54
Bilag 3.3: Samtale 3, hold 2: Familien Sørensen.....	55
Bilag 4: Lærervejledning	56
Formål	56
Lærervejledning til de fire faser.....	56
.....	57
Fase 1: Elevernes livsverden.....	58
Fase 2: Genstandsfeltet	58
Fase 3: Tilbage til eleverne	59
Fase 4: Projektfasen	60
Elevopgaverne.....	60
Bilag 5 “Figur for museumsundervisning”	61

1. Indledning

Museumsbesøg har gennem vores egen skoletid mest af alt været en chance for at komme ud af klasselokalet og lave noget andet end at sidde på skolebænken. Selve besøgene har derimod været langt mindre bemærkelsesværdige, ofte blot en langtrukken rundvisning, og hvis vi var heldige, nogle spørgsmål stillet ud til os elever efter en lang monolog. For mange elever er museumsbesøg netop blot det; et afbræk, hvor selve besøget ikke er specielt betydningsfuldt for de fleste elever, fordi de er vant til rundvisninger, hvor de selv blot er passive deltagere (Boritz, 2018, s.9-10).

I modsætning hertil vil vi gøre museumsundervisning mere involverende for elever, så eleverne kommer til at møde og interagere med museet i langt højere grad, så de ikke blot er passive entiteter til en rundvisning, men er aktive deltagere, der stiller sig kritisk i forhold til deres egne perspektiver og forforståelser, så museet i sig selv bliver et element, der udfordrer eleverne.

Historie som kompetencestøttende og kompetencebyggende fag er blevet en stadig vigtigere rolle for faget i de seneste år. Især efter skolereformen i 2014 er kompetencer blevet et centralt emne i historiefagets arbejde med at redefinere sig selv (Pietras, 2018, s. 137). Til det, er historielærere og -didaktikere gået i tænkeboks for at udvide fagets potentialer.

Men samtidigt har der i stigende grad også været en udvikling og en vilje hos museer til at redefinere deres rolle som kulturformidlere og et sted, hvor undervisning foregår.

Dette ses for eksempel ved Nationalmuseets udvikling af et *undervisningsmanifest* i 2014 (Boritz, 2018, s. 93-95). Museerne er interesserede i at kunne formidle deres viden mere effektivt, og nogle museer vil også gerne indgå i samarbejde med skoleinstitutioner og sætte flere ressourcer af til at gøre museumsundervisning mere effektiv. Arbejdermuseet er på sådan en mission, og har derfor i 2020 og 2021 udviklet en model til museumsworkshops, som de kalder *Rebelmodellen* (se bilag 1). Modellens mål er at understøtte elevernes historiebevidsthed og -empati, og er udviklet til brug i projektorienterede forløb.

Vi har sagt ja til at hjælpe Arbejdermuseet med at videreudvikle Rebelmodellen til en didaktisk undervisningsmodel til brug i historieundervisning på museer og i nærområdet, således at modellen flyttes fra museet, over i lærernes hænder.

Ud over de mål, den originale model i forvejen opfylder, ville vi gerne udvide den til også at kunne understøtte elevernes undersøgelseskompetencer. Derfor har vi taget modellen et skridt videre fra en cyklisk model og konstrueret en lineær undervisningssekvens, der understøtter

undersøgelseskompetencer med afsæt i fysiske genstande og museumsbrug. Vi har i den forbindelse også undersøgt museets mulighed for at styrke elevernes undersøgelseskompetencer gennem aktiv interaktion med museet, dets genstande og dets udstillinger. Disse erfaringer skal bruges til at videreudvikle Rebelmodellen. Derudover har vi også været interesseret i at udstyre eleverne med effektive redskaber, der kan bruges til at inspirere dem til at danne problemformuleringer til undersøgelse. Redskaber de blandt andet vil kunne tage i brug i projektarbejde og til kulturfagseksamener i skolen. Den endelige, videreudviklede Rebelmodel vil vi præsentere til det mundtlige forsvar.

3. Problemformulering

I denne opgave vil vi undersøge følgende spørgsmål:

Hvornår kan museumsbesøg og det museale rum anvendes til at understøtte udskolingselevs udvikling af undersøgelseskompetence i historieundervisningen?

Hvordan kan arbejdsmuseets rebelmodel indgå og videreudvikles som et undersøgelsesorienteret historieundervisningsredskab målrettet udskolingselever med henblik på videre projektarbejde i kulturfag?

4. Læsevejledning og begrebsafklaring

Dette projekt omhandler museumsbrug til udvikling af undersøgelseskompetencer i udskolingen. Resultaterne heraf vil blive fremstillet til videreudvikling af Arbejdermuseets *Rebelmodel*. Den færdige model vises og forklares til det mundtlige forsvar.

I denne skriftlige del af projektet vil læseren blive ført igennem et metodisk afsnit, der redegør for vores tilgang, vores tidlige refleksioner og vores metode til indsamling af empiri.

Dernæst vil der være et teoriafsnit, der berører alle de grundlæggende teorier, der tages i brug i analysen og til handleperspektivet.

Teorien vil være efterfulgt af et analyseafsnit, hvor empiriens resultater bliver redegjort for, og dernæst vil der dykkes ned i at forklare, hvad der blev observeret ud fra teorier om museumsundervisning, materialitet og undervisningsmetoder, der støtter problemorienteret historieundervisning.

Til sidst vil der være et handleperspektiv, der tager analyseresultaterne videre til fremtidige praksisovervejelser, der skal medtages i den færdige, videreudviklede model.

I bilagene vil læseren finde Rebelmodellen, som danner baggrund for den undervisningssekvens, der skulle teste museumsbrug i problemorienteret undervisning.

Derudover vil der findes udvalgte observationsskemaer, der udgør en del af vores empiri, og udvalgte interviewtranskriberinger, der udgør den anden del af den samlede empiri. Der vil også være empiri, der viser elevernes arbejdsproces, samt en enkelt model, der er refereret til i opgaven.

Genstand er et ord, læseren vil møde mange gang i dette projekt, og som vil kræve en mere specifik definering. Genstand ifølge dansk retsskrivning betyder “fysisk ting; begrænset af begrænset størrelse” (ordnet, u.å.), og vores brug af ordet lægger sig op ad netop denne definition, som noget fysisk og materielt. Dog breder vi betydningen ud, da mødet med genstande i en historieundervisnings- og museums kontekst nødvendigvis kræver et bredere perspektiv. Et rum eller en udstilling, der genskaber et royalt soveværelse fra barokken kan være en genstand lige så vel som et sværd fra middelalderen eller en pilespid fra stenalderen. Lige så vel vil et helt hus i frilandsmuseet kunne betragtes som en genstand. Genstand i denne kontekst skal dermed mere forstås som objektet, omdrejningspunktet, i den undersøgelse, som eleven skal basere sit projekt ud fra, og det er den ordforklaring, vi har defineret over for eleverne.

5. Metode

5.1 Undervisningssekvensen

Dette studie er i sin tilgang inspireret af interventionsstudier (Københavns universitet, u.å.), idet vi har opstillet et kontrolleret forsøg i form af en undervisningssekvens, som vi har afprøvet og observeret. Dette er modsat et observationsstudie, som forsøger at kortlægge fænomener, som de opstår under autentiske forhold.

Da vi har villet undersøge museers egnethed i forhold til at styrke undersøgelseskompetencer hos folkeskoleelever, har vi konstrueret et undervisningsforløb, der dels bygger på Rebelmodellens grundtanker, og dels bygger på materialitetsstudier (Se afsnit 6.7), samt principper for problemorienteret historieundervisning i folkeskolen.

At udvikle et undervisningsforløb har været nødvendigt for os for at se, hvordan elementer, der skal indgå i den færdige model, har kunnet udspille sig i virkeligheden og i samspil med hinanden. I forlængelse heraf har vi også gjort os overvejelser over, hvilke elementer der fungerer hvor og hvorfor. Derfor ville det ikke have været hensigtsmæssigt for vores undersøgelse/opgave at gennemføre enkeltstående og mere isolerede afprøvning af delementer (se bilag 4).

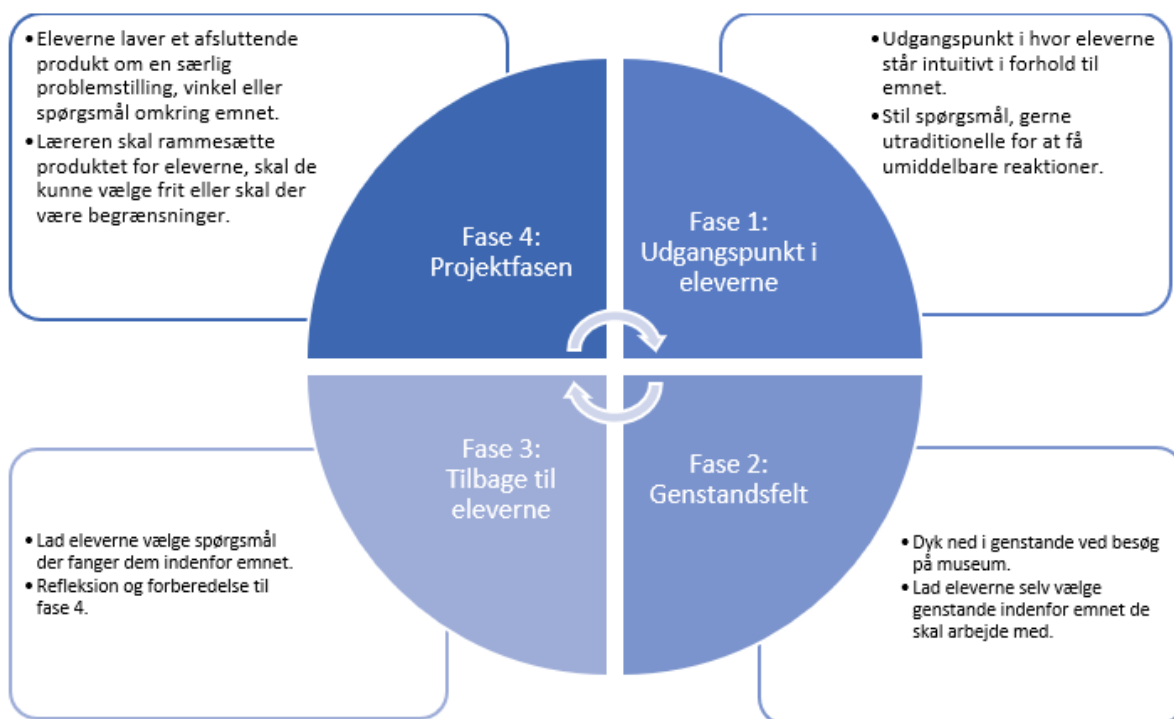
Afprøvningen af vores undervisningsforløb foregik på arbejdermuseet. Dette var et åbenlyst valg da vi har udarbejdet undervisningssekvenser ud fra deres model og samarbejdet med dem er fundamentet i vores undersøgelse. De satte også undervisningslokaler til rådighed på museet. Emnet barndom var valgt ud fra vores viden om udstillingerne på arbejdermuseet, og overvejet ud fra ideen om, at eleverne skal kunne have noget at sige om det og relatere til det.

Til vores indsamling af data og empiri har vi arbejdet med både observationer og interview. Dette gør vi for at teste metodernes samlede validitet i forhold til, om der er overensstemmelse mellem de svar eleverne giver og deres faktisk observerbare handlinger? Det kan også være med til at give et mere nuanceret billede af undersøgelsens fænomener og en større tillid til det indsamlede data (Bjørndal, 2014, s. 125).

For at udvikle dette undervisningsforløb har vi taget dele af rebelmodellen og overført dem fra en workshop-orienteret undervisning til brug i projektarbejde, til et undersøgelsesorienteret

undervisningsforløb. Den første tanke, vi gjorde, var at tage rebel modellens cykliske tilgang (Se bilag 1) og gøre den lineær. Den færdige model, vi vil præsentere til det mundtlige forsvar, vil ikke nødvendigvis være lineær, men for at vi kunne undersøge det museale rums understøttelse af undersøgelseskompetencer effektivt indenfor den korte tid, der var til at afvikle forløbet, gav det mere mening for os med et mere lærerstyret, lineært forløb med en fastlagt start og slutning. Dataen herfra vil beskues ret isoleret set i forhold til den nuværende model, men med henblik på at bruge erfaringerne i videreudviklingen af modellen i sidste ende.

Vi tog de fire dele af rebelmodellen og implementerede et start- og et slutpunkt for forløbet, således at der kom en tydelig sekvensering af forløbet, for ubesværet at kunne foretage observationer af elever i bestemte planlagte faser og allokere tid til interview.



Figur 1 Rebelmodellen som fremvist i Bilag 1

5.2 Hermeneutik

Hermeneutikken er en videnskabsteoretisk tilgang, som arbejder med begrebers forståelse, forforståelse og forståelseshorisont. Tilgangen til viden og erhvervelsen af viden ses ud fra en forståelse af, at vi alle har en forforståelse. Ved forforståelsen menes der den viden, man har med fra eget liv og erfaring, såvel som kulturelt og historisk tilegnet viden. Den nye viden man tilegner sig, vokser på den måde ud af den eksisterende viden, vi alle har. Når man så går ud i verden for at tilegne sig ny forståelse, bevæger man sig ud i en forståelseshorisont, hvor man nu får et mere nuanceret billede på det givne emne.

Ved forståelseshorisonten, forstås det ukendte som det, man, gennem sin forforståelse, får adgang til. Denne proces foregår løbende og er essentielt uafsluttelig. Vores forståelse vokser i takt med at vi undersøger og oplever vores forståelseshorisont, hvilket er med til at udvide vores forståelseshorisont og gøre den bredere. Dette kan ses som en selvforstærkende proces, hvor vores forståelse udvides gennem *fortolkning*. Man kan beskrive det som at udvide sin horisont i et hverdagsprog (Sunesen, 2020, s. 23-27).

Hermeneutikken er den grundlæggende tilgang til historiefaget, såvel som andre humanistiske fag, fordi den bygger på et grundlæggende menneske-og verdenssyn, der forsøger at se mennesker som produkter af deres tid, kultur og miljø (Nielsen, 2022). Når vi anskuer historiske eller samfundsrelaterede problemstillinger, emner, eller perioder, sker det nødvendigvis gennem en hel del fortolkning, ud fra ens eget ståsted, historisk, geografisk og kulturelt. Samtidigt, forsøges det at medtage viden og antagelser om fortidens forhold når man forsøger at udvide sin forståelseshorisont.

Ligeledes er vores undersøgelsesmetode hermeneutisk af natur. Hvad vigtigt er for en hermeneutisk metode er dog, at det subjektive - sansning, fortolkning og syn på et gældende emne, fænomen eller interaktion, er væsentligt for vores videre analyse og fortolkning. Derfor kan observationer ikke stå alene, men må bringes i spil med mere subjektive og kvalitative elementer, som for eksempel interview.

5.3 Tilgange til indsamling af empiri

For at kunne få så meget brugbare data som muligt, skal der overvejes hvilke metoder, der skal tages i brug og hvorfor de er de bedste tilgange til at indsamle netop den type information, man skal bruge. Når vi arbejder med indsamling af empiri, gennem både interview og observationer, findes der to

overordnede metoder. Kvalitative- og kvantitative studier. Vi vil her redegøre for disse metoder, for fordele og ulemper ved hver tilgang, og dernæst argumentere for vores valg.

5.3.1 Observation

Observationer kan give en bred vifte af datapunkter til undersøgelse. Observation er en opmærksom iagttagelse, og de er nødvendige for at beskue fænomener i de omgivelser, de opstår i.

Den kvantitative observation er en måde, hvorpå man kan indsamle data om udvalgte fænomener, når de opstår. Den giver ikke en forklaring på fænomenerne, men derimod en mere positivistisk måling af et antal forekomster (Se bilag 2). Det kunne være alt fra hvor mange gang en elev rækker hånden op til en tilfredshedsvurdering på en skala fra 1-5. Den giver altså et bredere datasæt end den kvalitative tilgang, men mangler derimod forklaringen på fænomenet (Trost & Jeremiassen, 2010, s. 33-34).

Fordelen ved kvantitative data er, at de er lettere at indsamle og behandle. En ulempe kan være, at man ofte kan ende med at sidde og observere med skyklapper, således at man kun observerer på netop de datapunkter, man i forvejen havde i sinde at indsamle på, og overser andre. Desuden mangler kvantitative observationer nuance, og man kan blive tvunget til at lave mange subjektive vurderinger på, hvad man observerer, så man kan passe dem ned i den boks man har konstrueret på forhånd.

Modsat kan man lave kvalitative observationer, hvor man noterer og beskriver fænomener og interaktioner (Se bilag 3). Ulempen ved denne form kan være, at den kræver mere af observatøren, som under nedskrivningen kan overse andre hændelser, fordi man bruger tid og opmærksomhed på at nedfælde mere detaljerede observationer. Fordelen til gengæld er, at de fænomener og dynamikker, man observerer, kan være nuancerede og forskelligartede, og disse nuancer kan et kvalitativt studie langt bedre opsamle. Dog kommer dette, som sagt, på bekostning af mængden af data, man ender med at have til rådighed. Derudover vurderede vi, at der kunne opstå fænomener og interaktioner, som vi ikke ville kunne forudse på forhånd. Derfor forberedte vi skemaet i et semi-struktureret format, med plads til at nedfælde observationer, som lå uden for vores etablerede fokuspunkter.

Vi havde nogle løse forventninger til, hvordan eleverne ville imødekomme den undervisning, vi havde planlagt, men vi vidste også at interaktionsmønstre kunne være svære at forudse. Derfor

udviklede vi et blandet observationsskema af kvalitative og kvantitative fokuspunkter, altså en mixed methods metodik (Brinkmann & Kvale, 2015, s.168).

Da vi er interesserede i at se, hvordan eleverne interagerer med museets genstande, og dernæst hvordan de bruger genstandene til at udarbejde problemformuleringer, har vi konstrueret et struktureret observationsskema med udvalgte punkter, der stiller nogle spørgsmål om elevernes evne til at interagere med emnet, med det uddelte materiale (triggeren), og om, hvilke genstande der blev valgt. For at bringe det tilbage til det hermeneutiske område (Se afsnit 5.2), er vores observationspunkter udarbejdet i forhold til nogle forforståelser, vi har haft om museumsundervisning og projektorienteret historieundervisning, og dermed også ud fra nogle forventninger og antagelser om, hvordan eleverne ville modtage dele af undervisningen.

Der kan dog være faldgruber i forhold til observationer, især i arbejdet med analyse. Som hermeneutikere, må vi erkende, at uanset hvor meget forarbejde, man laver, kan det være svært at se ud over ens eget bias. Man risikerer dermed at tillægge forkerte forklaringer på et mønster i de observationer, man har foretaget. Derfor er det vigtigt, at man også anvender en anden metode til at triangulere ens datasæt, så man kan nærme sig mere korrekte analyser.

5.3.2 Interview

Interview har fokus på en mere snæver og dybdegående undersøgelse indenfor det udvalgte emne. Vi kan bruge interview til at undersøge menneskers eller, i vores tilfælde, elevens, eget syn på, hvad de har oplevet. Man kan få direkte svar på, hvad de har tænkt og følt, og hvordan de selv mener, de møder emnet og genstandsmaterialet, og hvordan de har sanset og tolket det sted, de befinder sig i. Disse subjektive indtryk hos den interviewede giver os mulighed for at spore os mere præcist ind på, hvad vi i forvejen har observeret, men den kan også udfordre vores forforståelser og hjælpe os med at få en helt anden forståelse i sidste ende (Se bilag 3). Dermed er interview ikke kun nødvendig for trianguleringen af vores datasæt, de er essentielle til at udvikle vores forståelse, fordi de er den bedste måde, vi kan få deltagernes subjektive perspektiv i spil. Ud fra disse spørgsmål kan vi danne os et snævert, men dybdegående, blik på vores observerede personer (Trost & Jeremiassen, 2010, s.31-33). Vi konstruerede interview med udelukkende åbne spørgsmål, da det for os var væsentligt at eleverne skulle kunne tale så frit og ærligt om deres indtryk som muligt, hvori lukkede spørgsmål ofte kan være ledende.

Dernæst kommer spørgsmålet om hvordan registreringen af interviewet bliver foretaget. Lydoptagelse er klart det letteste til efterarbejde, fordi det gør det lettere for intervieweren at fokusere på at lytte og stille spørgsmål. Lydoptagelsen giver ligeledes mulighed for en meget præcis og detaljeret transskribering af interviewet (Ingemann, Kjeldsen, Nørup, Rasmussen 2018, s.197). Der er nogle erkendelser man må gøre sig i sit valg, og valg i forhold til, hvordan man vil takle disse potentielle udfordringer. (Ingemann, et. al., 2018, s. 197) For det første, kan lydoptagelser bringe problemer i forhold til, om den interviewede er utryg ved at have sin stemme optaget. Dette kom vi igennem ved at være så transparente som muligt overfor eleverne. Der blev delt en informativ samtykkeerklæring ud til eleverne, som de skulle udfylde på forhånd. Dermed har de været opmærksomme på, præcist hvad de sagde ja til. Dette samtykke har de også fået at vide at de kan trække tilbage, selv efter interviewet, og dette gav endnu en tryghedsbarriere. Som sidste led, var der et tidsbegrænset vindue, hvori interviewene kunne foretages, og kun få hænder til at udføre dem, så vi bad repræsentanter for hvert hold melde sig frivilligt. Dermed mener vi ikke at der er synderligt meget, der udfordrer interviewenes validitet i sig selv ud fra spørgsmålet om deres tryghed.

5.4 Triangulering af datasæt

For at kunne analysere grundigt på ens datasæt, og dermed sikre sig at konklusioner man drager på baggrund af disse, er gennemarbejdet og reflekterer virkeligheden så godt som muligt, skal man sikre sig at ens udgangspunkt er solidt. Dette udgangspunkt er den data man indsamler til baggrund for sin analyse. Derfor er det vigtigt at man prøver så vidt som muligt, både at eliminere potentielle fejlkilder og fejlfaktorer, men også at forsøge at præcisere sin data så godt som muligt ved at triangulere den. Triangulering er en geometri- og navigeringsterm, der beskriver, hvordan man ved hjælp af to koordinater, A og B, kan finde sin destination, C (Triangulation, 2021).

Mere relevant for os i det humanistiske felt, betyder det, at man beskuer sine datapunkter fra forskellige vinkler for at triangulere det og dermed nå et mere korrekt eller validt resultat (u.å. au.dk).

I indsamlingen af data har vi forsøgt både at triangulere metodisk ved at observere på elevernes handle-mønstre og ved at interviewe eleverne om deres egne valg og tanker omkring processen. Derudover har vi også foretaget en triangulering af datasæt ved at indhente data fra forskellige klasser. I vores tilfælde, har vi fået data fra to meget forskellige klasser fra forskellige socioøkonomiske omstændigheder, henholdsvis fra en friskole og fra en almindelig folkeskole.

Vi har sammenlignet dataen fra vores observationer med dataen indsamlet fra interviewene for at finde ud af, hvordan eleverne beskuer genstande, hvordan de undres, og dermed hvordan de bruger den undren til at danne problemstillinger.

5.5 Observationsroller

Når vi der udføres observationsstudier, kan observatøren indtage en af fire roller: *Den totale deltager*, *Observatør som deltager*, *Deltager som observatør* og *Total observatør* (Ingemann, Kjeldsen, Nørup, Rasmussen, 2018, s.234f).

Den totale deltager er i høj grad selv involveret i det felt som bliver studeret. Undersøgeren holder sin identitet og ærinde skjult for de personer som undersøges. Den totale deltager præger den virkelighed, man undersøger, og har derfor indflydelse på undersøgelsen.

Resultatet af dette er at der ofte opstår relationer til deltagerne som vil påvirke studiet.

Den totale observatør holder ligeledes sin identitet skjult. Han deltager ikke i feltet og står derfor som modpol til den totale deltager. Her opstår problematikken at undersøgeren kan distancere sig for meget fra feltet og derfor misse væsentlige pointer i studiet. (Ingemann, Kjeldsen, Nørup, Rasmussen, 2018, s.234).

Midt imellem disse to poler findes idealtyper af observatører, hvor deltagerne er bekendte med observatørens rolle og undersøgelse.

Deltageren som observatør vil deltage i feltet samtidig med at han observerer. Dette gør at observatøren over tid for knyttet en relation til feltet og der er aftalte tidspunkter hvor observatøren deltager i feltet og andre gange hvor der foretages mere formelle observationer. Her kan der ligesom ved den totale deltager dannes personlige relationer til feltet, men i langt mindre grad.

Observatør som deltager har en kortere og mere flygtig tilknytning til feltet, der ofte bruges når undersøgeren besøger feltet en eller få gange. Fordi kontakten mellem feltet er kortvarigt betegnes det meste af kontakten som observation, og der er derfor en mulighed for at observatøren ikke forstår feltet godt nok, grundet den mindre kontakt med feltet (Ingemann, Kjeldsen, Nørup, Rasmussen, 2018, s.236).

Da vi på forhånd vidste at vi kun ville observere feltet kortvarigt over en undervisningssekvens fastlagde vi vores rolle som “observatør som deltager”. Eftersom vi selv stod for formidlingen af

emnet og turen på museet, og fungerede som vejledere, ville vi i en mindre grad også deltage i undervisningen. Eleverne var bekendt med disse roller og det var tydeligt at se, hvornår vi deltog i undervisningen og observerede da vi havde observationsskemaerne med os rundt (Se bilag 2). Vi var derfor bekendte med at vi havde en distance til undervisningen som kunne medføre at vi ikke forstod alle nuancer af deltagernes valg. Med dette i mente følte vi at vores observation rolle ville være optimal ved at indtage rollen som observatør som deltager.

Når dette er sagt indtog vi til tider også rollen som deltager som observatør, da der under præsentation af emnet, og museet, stadig blev lavet observationer og nedskrevet noter efterfølgende. Dette er en naturlig tendens da rollerne nemt kan overgå fra den ene til den anden alt efter hvad observatøren finder mest optimalt i den enkelte situation. (Ingemann et al., 2018, s. 236).

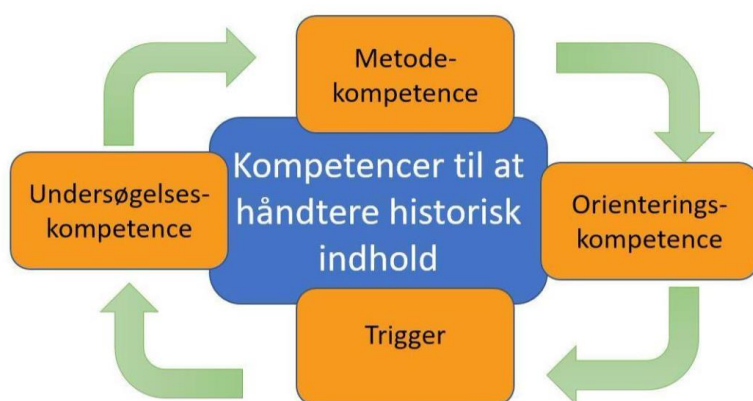
6. Teori

Her findes teorierne, der danner de grundlæggende elementer for vores undervisningssekvens, og for den videre analyse af den indsamlede empiri.

6.1 Undersøgende og problemorienteret undervisning

“Gode spørgsmål udgør den røde tråd i historieundervisningen. De skaber fundamentet for, at eleverne reflekterer historisk, giver dem en forståelse for, hvad historie er, og fremgangsmåder til at arbejde med spor og kilder.”

- Citat af Jens Aage Poulsen (Poulsen 2021, s. 76)



Figur 2 FUER-modellen (Pietras, 2018)

Hvor man tidligere i folkeskolen har haft stor fokus på 1.-ordensforståelser, viden og fokus på indholdet, er der ved årtusindskiftet kommet en ny måde at undervise på frem, den *problemorienterede undervisning*. Her har man fokus på eleven som en undersøgende aktør. Undervisningen bliver i større grad elevstyret og dermed også elevaktiverende. Den undersøgende undervisning bygger sig op omkring problemstillinger som eleverne selv undersøger og forsøger at besvare. Der vil, ideelt, blive skabt viden, forståelser og perspektiver til fortiden og elevens egen livsverden (Poulsen, 2021, s. 71-78).

I denne proces er det lærerens rolle at støtte og vejlede eleverne i deres undersøgelse kompetencer. Eleverne skal identificere historiske spørgsmål og fremsætte dem som problemstillinger for derefter at besvare dem. Processen kan ses herunder i modellen ud fra fire punkter: *Metodekompetencer*, *Orienteringskompetencer*, *“Interesse, nysgerrighed, motivation”* og *Undersøgelseskompetencer*.

Det er muligt at begynde arbejdet med kompetencerne i hvilken rækkefølge man som underviser skulle have lyst til. Derudover siger Poulsen, at man kan arbejde med et miks af flere kompetencefelter på en gang.

Problemstillinger, som fungerer som noget af det centrale i problemorienteret undervisning, skal ligeledes stilladseres af underviseren. Ifølge Poulsen er det mest hensigtsmæssigt at eleverne beskæftiger sig med spørgsmål om årsag og konsekvens samt kontinuitet og forandring, når der arbejdes med historiefaglige problemstillinger. Disse spørgsmål er langt mere åbne end de traditionelle, mere beskrivende og forklarende spørgsmål, der typisk har præget historieundervisning (Poulsen, 2021, s. 78).

6.2 Zonen for nærmeste udvikling

Zonen for nærmeste udvikling beskæftiger sig med elevens omgivelser og samspillet mellem eleven og omgivelserne. Hvordan eleven lærer gennem observationer, sprog, imitation og begreber, afprøvning og tænkning. Det essentielle spørgsmål er, hvad eleven arbejder med og lærerens optimale støtte af elevens læringsproces.

Opgaven må ikke findes for let for eleven - da dette betyder at eleven kan løse opgaven på egen hånd og dermed ikke lærer noget nyt, han tilegner sig ingen ny læring. Lægger opgaven uden for elevens formåen, så er det for svært og der vil opstå en stor grad af frustration hos eleven.

Læringspotentialer er i elevens zone for nærmeste udvikling. Her kan eleven løse opgaven med støtte fra en lærer eller klassekammerat som ved mere, eller kan mere indenfor emnet.

Hvis eleven får denne støtte, vil det snart lykkes eleven selv at kunne løse denne opgave og dermed have erhvervet sig ny viden. Der sker hermed læring. Hermed flytter eleven sin zone for nærmeste udvikling og støtten kan fjernes, hvorefter der nu kan prøves kræfter med ny læringen inden for den nye zone for nærmeste udvikling (Brodersen & Gissel, 2015, s. 202-203).

Denne teori har vi gjort brug af i vores planlægning af undervisningsforløbet, fordi vi har grupper sammensat af elever med forskellig viden og kompetencer. På den måde vil de kunne støtte hinanden og i fællesskab skabe læring. Ligeledes er vores rolle som lærer i undervisningsforløbet at støtte eleverne i deres undersøgelse og dermed sørge for at de kan løse de opgaver som de støder på. Om dette er udvalg af genstande eller fremstilling af problemstillinger.

6.3 Sammenhængsforståelse

Sammenhængsforståelse er et lidt bredt begreb, derfor redegør vi her for den i en historisk kontekst. Sammenhængsforståelsen i historie handler om at sætte en begivenhed i en historisk kontekst. Begivenheden placeres i tid og rum, som kan være med til at lade eleven reflektere over samtiden kulturelt, økonomisk, mentalt og politisk som er et kendetegn for den givne periode (Pietras & Poulsen, 2021, s. 325).

Opfattelsen, man ofte ser, er at historien, jo længere man går tilbage, var mindre kompleks. Dette er ikke nødvendigvis korrekt og det er vigtigt at fremhæve for eleverne at samfund og kulturer i fortiden ikke nødvendigvis var enklere, men på mange måder anderledes. Man skal som lærer hjælpe eleverne til ikke at se datidens handlinger og værdier med nutidens øjne. Hvis dette ikke sker, vil eleverne vurdere datidens fænomener med moderne og nutidige øjne og få et fordrejet blik på selve historien. Emner som fysisk afstraffelse var i 1900-tallet anset som nødvendig, hvor man nu ville se det som ren sadisme (Pietras & Poulsen, 2021, s. 327-329).

En måde at gøre dette på er ved at lade eleverne stille spørgsmål og fremhæve ting som de finder anderledes eller mærkelige. Uden at de nødvendigvis ved det, frembringer de på den måde, brud i kontinuiteten som har fundet sted gennem historien. Genstande er gode til dette, da de kan fortælle en historie og være med til at skabe en nysgerrighed hos eleven. Da de kan skifte værdi og normer ud fra forskellige kulturer og den givne historiske kontekst (Pietras & Poulsen, 2021, s. 330-331). Et spanskrør vil have en forskellig betydning i dag end for 100 år siden, og en anden værdi i Danmark end i andre kulturer hvor afstraffelse har en mere normal hverdagsrolle (Pietras & Poulsen, 2016, s. 71).

6.4 Museet, steder og genstande

Museer har i mange år været set som en essentiel del af historieundervisningen. Museer faciliterer en mere direkte kobling til fortiden end lærebøger og tekster, gennem autentiske genstande, rekreationer og stemningsbilleder. Men hvorfor er netop disse relevante at bruge tid, energi og penge på? Svaret findes i det som museumsfolk kalder "Erindringens teater" (Pietras & Poulsen, 2016, s. 251). Her taler vi om en differentierende og mangfoldig måde at lære på, et totalt scenskift hvor der både er genstande, atmosfærer og instruktører.

Museet fortæller en historie om fortiden, hvor sanserne tages i spil. Disse sanser er væsentlige at udnytte til at give elever eller museumsbesøgende et indblik og en følelse af, hvordan fortiden har været, men inviterer også til spørgsmål til, og om fortiden (Boritz 2018, s. 24). På Jorvik Viking Centre i York, England, fylder sansning en stor del af det museale rum. Lyset i det fleste af udstillingerne er dæmpet for at give et mørkere og mindre sterilt udtryk, men også lugtesansen er taget i spil, hvor en kunstig ammoniakfyldt lugt af vikingelandsby fylder hele udstillingen (York Archaeological trust, u.å.) Jorvik er blot et eksempel på en udstilling, hvor sanseindtryk i høj grad er udnyttet til indlevelse, men stort set alle moderne museer overvejer brugen af sanser i formidling den dag i dag.

At møde en genstand i virkeligheden og ikke kun gennem en bog giver eleverne et rum til at studere, undersøge og indleve sig gennem historisk bevidsthed. På den måde styrkes læreprocessen. Dette indebærer også at eleverne skaber et perspektiv til deres egen livsverden. En spisekniv fra hoffet i 1600-tallet kan, gennem refleksion over hvad eleven selv spiser nu og hvordan maden forberedes, blive afsæt til undersøgelser om den måde man spiste på, og hvordan spisevaner har udviklet sig. Ligeledes på arbejdersmuseet, kan man se arbejderlejligheder fra forskellige perioder, og dermed få et indblik i historisk kontinuitet. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 252f).

Ved museumsbesøg anses det for nødvendigt at have forberedt både før- og efterbehandling af materialet, som bliver præsenteret på museet. Hvis læreren selv faciliterer rundvisning og undervisning på museet, er det ligeledes essentielt at læreren har et grundigt kendskab til selve museet, men disse er store krav til en lærer, da læreren som rundviser nødvendigvis er nødt til at agere som formidler og fortæller (Pietras & Poulsen, 2016, s. 253-254).

Mange museer har en interesse i at undervise, og i at besøgende skal lære noget af deres besøg. Ifølge Mette Boritz, har museer selv en intention om at være undervisende, men uden at være "skole". Det vil ikke sige, at museer ser noget galt med skoler, men de vil gerne skille sig ud fra skoler i den måde, de formidler viden. Boritz pointerer dog dernæst, at de konkrete og reelle mål og intentioner for museal undervisning og didaktik kan være svært at få en udtalelse om fra museerne selv (Boritz 2018, s. 93-94). Det er ud fra dette perspektiv om, at museer stræber efter at skille sig ud i sin måde at danne og uddanne, at vi er nødt til at belyse gennemførelsen af museumsundervisning, da vi nødvendigvis må forstå at benytte museet på dets egne præmisser.

Der er en lang række faktorer, der spiller ind, når man vil gennemføre undervisning på museer, og hvad udfaldet og udbyttet af museumsundervisningen vil være (Boritz 2018, s. 98-99). Boritz nævner, at man er nødt til at forholde sig til en stor række faktorer, som klassens lærer,

museumsinstitutionen, eleverne, tid, emne og genstandsmaterialet, når man faciliterer og undersøger museumsundervisning. Dette er illustreret mest tydeligt i hendes blomsterformede model, der agerer som en påmindelse om disse faktorerers sammenspil (se bilag 5).

6.5 Deduktive, induktive og abduktive aktiviteter

Indenfor læring og undervisning findes der tre måder at gennemføre disse på, *deduktivt*, *induktivt* og *abduktivt*. Hver metode sætter forskellige principper for undervisningen og tilgangen til undersøgelsen.

Disse tre tilgange vil vi redegøre for herunder.

Deduktiv tilgang: Deduktiv tilgang er den nok mest kendte tilgang til undervisning. Her arbejdes der ud fra en teori og anvendelsen af denne til at løse opgaver. Vi ser ofte disse som en oppefra-nedad-læren, hvor en underviser formidler og eleverne anvender teorien efter en gennemgang. Den primære styrke i deduktiv metode er lærerens systematiske fremlæggelse af materialet og dermed en lærerstyret gennemgang med emnet (Poulsen, 2020, s.34). Den deduktive tilgang er ofte den associeret med traditionel museumsundervisning

Induktiv tilgang: Hovedfokus i den induktive tilgang er at man gør eleverne til centrum. Man vil lade eleverne inddrage deres egne erfaringer, gå på opdagelse, lave eksperimenter og foretage nyt iagttagelser. Det er altså modsat deduktiv tilgang en nedefra - op læren, hvor man først ser på empiri og derefter på teori (Poulsen, 2020, s.35).

Abduktiv tilgang: I den abduktive metode skaber eleven hypoteser og teorier, som de så kan vurdere og videreudvikle. Er det holdbar- og brugbare. Man vil ofte se elever indkredse spørgsmål til en problemstilling og ud fra denne drøfte løsningsmuligheder. Eleverne kan inddrage ting som historisk empati, fantasi, konstruktioner og forforståelser i netop denne metode. Altså vil eleverne studere empati og ud fra denne prøve at skabe hypoteser (Poulsen, 2020, s.36f).

I en problemorienteret undervisning er det primært induktive og abduktive tilgange, der tages i brug. Foruden emnevalg og valg af arena, skal eleven være aktiv deltager i valg af genstandsmateriale og problemformulering, og til at finde løsninger på besvarelsen af denne.

6.6 Historical perspectives (Historiske perspektiver)

Et af de fremtrædende problematikker med arbejdet i historie er evnen til at sætte sig ind i mentalitet og livssyn i en historisk samtid. Kort fortalt, hvad det vil sige at være en person på det gældende tidspunkt. Når vi ser tilbage på historiske perioder, kan eleven, ved brug af kilder og genstande, danne et empatisk og forstående billede af ophavstiden. Basale følelser er ens på tværs af tid, men kontekst af tid, miljø og verdenssyn former tanker, ambitioner og handlingsmønstre radikalt. Med kontekst i fokus, kan man skabe en bro mellem disse tanker og følelser og danne en form for historisk empati hos eleverne. Eleverne skal prøve at gå i personens sko og dermed nedbryde den historiske barriere mellem elev og kilde (Seixas & Morton, 2013, s.138-140).

Det er dog ikke altid helt let at sætte sig i en persons sted. Jo større afstanden modtageren kommer fra afsenderen, historisk, kulturelt og geografisk, des større bliver afstanden og behovet for selv at fylde hullerne i historien ud. Det kan være svært for en teenager i nutiden at sætte sig ind i tankerne hos en teenager i højmiddelalderen. Det kræver derfor en form for inferens for at skabe en kontinuitet i perspektivet mellem modtager og afsender. Dette kan gøres ved levn og kilder som f.eks. breve, hvor der kan læses mellem linjerne (Seixas & Morton, 2013. s. 140-144).

6.7 Materialitet

Materialitet kan være svært at definere, og har ingen officiel og konkret definition (Bille & Sørensen 2012, s. 18), og kan betyde meget forskellige ting for forskellige akademiske skoler. Definitionen, vi bruger, som beskrevet af Mikkel Bille og Tim Flohr Sørensen, lægger sig op ad arkæologiske og antropologiske forståelser af materialitet, da de akademiske discipliner og fagsprog i høj grad er dem, der benyttes og bruges både i museumsverden og historiefaget (Bille & Sørensen 2012, s. 16-20).

Materialitet skal forstås som forholdet mellem menneske og det materielle. Dvs., materiale, stoffer, menneskeskabte genstande, ting der kan røres, sanses og føles. Dette sættes i kontrast til det immaterielle; kommunikation, åndelighed, det u håndgribelige (Bille & Sørensen 2012, s. 16).

Derfor vil materialitet ikke være mødet med andre mennesker og dyr, da dette møde ofte sker gennem immaterielle udvekslinger. Men lige så snart mødet med et andet menneske omhandler, hvordan det sanses og beskues, som følelsen af en persons hår, eller hvordan farven på hans eller hendes tøj får dig til at føle, taler vi igen om materialitet.

Som led i dette, er der en forståelse for, at mennesket som skabende væsen, skaber genstande i interaktionen mellem sind og materiale, og at materialet, genstande, også kan påvirke menneskets

sind. Et selvforstærkende forholdsbånd mellem menneskets sind og det materielle, vi omgiver os med. Mette Boritz nævner dog, at der kan defineres en adskillelse af materialitet og det, der kaldes for *affekt*. Affekt er en påvirkning, genstande har på mennesker. Dette skal ikke ses som en følelsesmæssig påvirkning, da affekt er mere uhåndgribelig af natur. Det er en underliggende psykisk påvirkning, som kommer før følelsen (Boritz 2018, s. 24-26). Materialitet, sansning og affekt er alle vigtige komponenter i en elevs oplevelse og interaktion med et museum.

7. Analyse

7.1 Empiri

I dette afsnit, vil der kort redegøres for, hvad vi fandt ud af gennem observation af undervisningssekvensen, og de interviews, der var tilrettelagt i enden af sekvensen for begge hold. Vi havde, som nævnt, to hold elever ude for at afprøve den undervisningssekvens, vi havde udviklet (se afsnit 5) (se bilag 4). De to klasser var begge udskolingsklasser på samme årgang, 8. klasse. Vi overtog undervisningen, samtidigt med at vi observerede, ved at uddele rollerne mellem os.

Derudover havde vi assistance fra museumsunderviseren fra arbejdersmuseet, som har ageret som kontaktperson og facilitator for at stille undervisningsrum til rådighed og for at lave rundvisninger med eleverne. Hun var med til at observere, og har været instrumental i indsamlingen af vores empiri, da vi ikke begge kunne observere på samme tid.

Vi lagde i vores observationer vægt på, hvad eleverne valgte at udforske efter deres rundvisning og efter at emnet var blevet diskuteret, og dernæst interviewede en af os, eleverne, repræsentanter fra hver arbejdsgruppe, som meldte sig frivilligt.

Ud fra disse observationer, både fra skema og interview har vi kunne se nogle klare tendenser hos de forskellige hold. I vores 1. forløb, valgte eleverne udelukkende objekter som genstande (Se bilag 2.2), selvom vi havde understreget muligheden for at vælge rum. I vores 2. forløb med hold 2, valgte alle eleverne, modsat første forløb, udelukkende rum som genstande (Se bilag 2.3). Vi oplevede også stor forskellighed i deltagelse blandt eleverne, da emnet blev diskuteret i plenum. Der var stort elevengagement i definitionsarbejdet hos det første hold, som var en mindre klasse. Der var derimod færre hænder oppe i hold 1, og mindre interaktion med definitionsarbejdet i plenum, selvom mangel på engagement ikke umiddelbart kunne se det udtrykt i deres færdige problemstillinger (se bilag 2.4). Derudover, observerede vi tydeligt, at der var uoverensstemmelse mellem den planlagte trigger, og de emner, eleverne dernæst valgte. Dette vil vi udforske grundigt i følgende afsnit.

7.2 Genstandsvalg

I vores to undersøgelser, kom der markante forskelle på, hvordan eleverne valgte deres genstande. I den første undersøgelse, gik samtlige arbejdsgrupper på opdagelse i enkelte genstande (Se bilag 2.2). Hos det andet hold, blev der kun valgt rum (Se bilag 2.3). Disse valg blev tilsyneladende taget uafhængigt af deres medkammeraters valg på andre hold. Vi observerede, at eleverne gik adskilt i

egne hold, og dermed ikke havde synderlig interaktion med de andre klassekammerater ud over urelaterede kommentarer med forbipasserende hold.

Vi forsøgte tydeligt at fremhæve for begge klasser, at et udstillingsrum er lige så meget en genstand som ølkassen på havnen eller brylcremen på hylden i lejligheden fra 1950'erne. Forskellen kan dog være forekommet i formidlingen, som dels var styret af underviseren, og dels inkluderede elevernes egne perspektiver for at komme til en fælles definitionsforståelse. Elevernes forforståelse for genstande, som tillært gennem deres almindelige undervisning kan også have haft en indflydelse på dette valg, men det kan være noget så basalt som måden underviseren vejledte elevernes forståelse for emnet, som vi desværre ikke har dokumenteret eller optaget. Der var ikke umiddelbart noget i vores interview, der kunne afklare dette subjektive forhold til genstandsbegrebet, og det må vi erkende har været en fejlkilde i vores interviewspørgsmål. Det ville have været væsentligt og relevant at spørge ind til elevernes materialitetsforståelse ved for eksempel at spørge hvorfor de havde valgt et rum frem for en mindre enkeltgenstand eller omvendt, og været bedre til at lade eleverne lede os ned ad nogle metaforiske stier i interviewene, for at få en bedre forståelse for deres forståelseshorisonter.

7.3 Trigger

Triggeren blev et interessant samtalepunkt i efterarbejdet, fordi vores valgte trigger, et printet billede af en 7-9-årig dreng i skorstensfejeruniform fra starten af 1900-tallet (se bilag 4), ikke så ud til at have nogen som helst indflydelse på hverken elevernes valg af genstande eller deres udarbejdelse af problemstillinger. Triggeren var valgt i forbindelse med undervisningssekvensens udvikling, hvor det var meningen at den skulle introduceres til eleverne hjemme i klasserummet i forbindelse med definitionsarbejdet i den intenderede hjemme-ude-hjemme tilgang, vi havde planlagt. Som nævnt tidligere, blev det i sidste øjeblik til en ude-hjemme tilgang, men det var interessant for vores undersøgelse.

Eleverne var gode til at bidrage til diskussionen af triggeren (se bilag 2.2 og 2.3), men denne gode dialog ledte ikke til mærkbare resultater inden for elevernes emnevalg, som vi havde forestillet os at det ville. Ej heller blev indholdet i triggeren bragt op af nogen af de interviewede elever. Dette var tilfældet ved begge undervisningssekvenser med begge klasser, som kan ses ud fra vores observationsskemaer (se bilag 2.2 og 2.3). Vi havde forventet at vores trigger ville have sat nogle tanker i gang hos eleverne i udvalgte kategoriale underemner (se bilag 4), som børnearbejde og spørgsmål vedrørende overgangen fra barn til voksen historisk.

Brugen af triggers er i de seneste år blevet en fast del af problemorienterede historiedidaktik (Poulsen, 2021, s. 76-77). Den sætter samtaler i gang og bruges til at skubbe ved, og udfordre, modtagerens forforståelser og antagelser om emnet. Den er dermed et stærkt redskab især når elevers undersøgelseskompetencer skal udvikles. Triggerens rolle findes som et centralt element i FUE-modellen af Andreas Körber (Körber, 2015). I modellen illustreres det, hvordan den problemorienteret historieundervisning bygger på et brud på, eller udfordring af, elevens historiske forforståelse. Denne udfordring åbner eleven op til at blive modtagelig over for ny viden, hvorpå eleven kan opsøge og undersøge ny viden med en ægte nysgerrighed. Eleven skal derefter for alvor gøre op med deres nye viden ved at dekonstruere narrativer og konstruere nye forståelser, for så derefter afsluttende at orientere sig om den nyreviderede viden (Pietras & Poulsen 2016, s. 133). Triggeren er et væsentligt aspekt for denne proces, og derfor havde vi i forberedelsen af undervisningssekvensen lagt meget vægt på, hvad triggeren skulle sige, hvordan den skulle facilitere diskussion blandt eleverne, og hvornår den skulle introduceres. Vi ville teste dens indflydelse på elevernes tilgang til museumsmaterialet og dernæst udviklingen af elevernes spørgsmål og problemformuleringer. Vi havde forberedt en del af vores observationspunkter til at se netop denne indflydelse, både på godt og ondt.

Vi ville se på, i hvilken grad triggeren bidrager til elevernes valg af genstande, men også om den dermed kunne ses som hæmmende ved at indsnævre deres valg til genstande, der relaterer sig til det, der diskuteredes sammen med triggeren. Ved første undersøgelse blev vi overraskede over, at den nærmest ingen indvirkning havde på elevernes valg og spørgsmål (Se bilag 2.2 og 2.3).

Derfor lagde vi vægt på at observere den diskussion, der ville opstå, når eleverne i anden undersøgelse blev introduceret til triggeren. Der observerede vi, at eleverne faktisk stort set ikke interagerede med triggeren i den kapacitet, vi havde forestillet os. Der blev rejst spørgsmål om barnets alder hos eleverne, og de blev også overraskede over svaret, men der blev ikke rejst yderligere samtale om triggerens betydning for emnet (se bilag 2.3). Billedet lagde op til samtale om børnearbejde, spørgsmål om overgangen fra barn til voksen før og nu, etiske problemstillinger ved børnearbejde, faren ved at lade børn arbejde med så farlige erhverv, m.m. Elever skal ofte have hjælp til at komme igennem disse samtaler, så vi forudså at vi nok ville komme til at præge elevernes valg af undersøgelsesemner ved at have disse samtaler. Det viste sig dog ikke at være tilfældet, da ingen af grupperne i begge klasser valgte noget, der relaterer sig til børnearbejde. Efterfølgende, under interview med eleverne i hold 2, blev vi fortalt at de lige har arbejdet med industrialiseringen og børnearbejde (se bilag 3.3), alligevel valgte de ikke emner relateret til børnearbejde. Det satte vi os for at undersøge, fordi grunden til dette kan være vigtigt for, hvordan modellen skal videreudvikles.

Vi kom frem til en håndfuld mulige forklaringer:

- Utilstrækkelig brobygning til historisk perspektiv

Eleverne kan have større udfordringer med at indleve sig i ideen om børnearbejde, fordi det ligger meget fjernt fra deres tilværelse og livsverden (se afsnit 6.6). Gennem medier og i skolen hører børnene om vilkår for børn i andre lande. De kan måske sætte sig ind i at få frataget sin barndom, men det kan være langt sværere at sætte sig ind i de fysiske og mentale vilkår, som børn i arbejde er udsat for.

- Vi fejlvurderede det valgte billedes effekt som trigger

I forlængelse af den tidligere forklaringsmulighed, har vi måske glemt hvor meget vores egen forviden påvirker vores egen forståelse af et billede, som det, triggeren viser. I kraft af vores alder, kender vi til fysiske og mentale udfordringer i en grad, børn i udskoling kan have problemer med, og har lettere ved at sætte følelser og erfaringer i spil, når vi arbejder med materialet. Vores faglighed gør os også mere rustede til at sætte det vi ser og hører i perspektiv end de fleste elever på nuværende tidspunkt er i stand til.

- Museets genstande som trigger.

Den bedste forklaring er dog nok, at museet i sig selv i samspil med de input, museumsunderviseren gav, var en langt mere effektiv trigger end et lille billede i sort/hvid. Museumsunderviserens indtryk på eleverne kan tydeligt ses i elevernes arbejde med problemformuleringer, da to arbejdsgrupper uafhængigt af hinanden valgte det samme rum (Se bilag 2.3), begge med problemstillinger, der lagde sig op ad, hvad der var blevet sagt under rundvisningen. Eleverne bed meget mærke i størrelsen på en bestemt lejlighed, og forklaringen om, at op til ni personer skulle sove derinde på en gang (Se bilag 3.3). Dette blev udgangspunktet for udarbejdelsen af to forskellige problemstillinger hos to af arbejdsgrupperne. Dette er interessant, fordi vi ikke selv havde overvejet at rundvisningen selv kunne agere som trigger, og det er vel naturligt at formode at når elevernes forforståelser og forudindtagelser er blevet pirret på forhånd, på en måde der direkte relaterer sig til emnet, de beskæftiger sig med, at de vil være langt mindre modtagelige overfor triggeren efterfølgende. For at beskrive, hvad der sandsynligt er på færde her, kan vi tage et kig på FUER-modellen igen. FUER-modellen går cyklisk til værks med udgangspunkt i triggeren. Triggeren danner afsættet for undersøgelse, men vi må også antage at den kan danne fundament for det, eleven kommer til at forbinde med det gældende emne eller periode. Dermed kan man argumentere for, at triggeren, vi introducerede, ikke fungerer grundet et par årsager, som ikke nødvendigvis udelukker hinanden.

En årsag kan være fordi museet i sig selv agerer som en langt stærkere trigger. Materialitet og hele sansepaletten kommer i spil hos hver enkelt elev i mødet med genstande, der enten har haft et reelt liv i andres hænder mange år tilbage eller symboliserer netop det samme (se afsnit 6.7), modsat en lap papir med et sort-hvid-billede af et barn, som ingen kender og egentligt kan relatere til, og hvor det sanselige element bliver holdt til et absolut minimum.

Under interview med en elev i hold 2, fortæller eleven at de følte varmen i rummet og at rummet var klamt, på bare den korte tid derinde. Han kunne godt forestille sig, hvor klamt det ville være, hvis man skulle bo der og sove der (Se bilag 3.3). Her kan vi se at hans sanseindtryk kommer i spil når han mærkede varmen og fugten i rummet, og denne sansning føder direkte ind i historiske perspektiver (se afsnit 6.6). Men også ved at være så mange mennesker samlet på så lille et område, kan disse følelser og sanset være forstærket, noget der helt tydeligt kan ses i interviewet, har gjort indtryk på eleven (Se bilag 3.3). Vi kan se sanseindtrykkenes påvirkning på eleven, noget som billedet, vi havde med, slet ikke kunne frembringe (Boritz, 2018, s. 24).

En anden årsag, er, at eleverne gennem orienteringsrundvisningen, som var punkt to på dagsordenen, allerede havde fået udfordret deres forforståelser da de modtog den planlagte trigger af os. Dermed var eleverne på FUER-modellens andet trin allerede, klar til at bearbejde og undersøge emnet ud fra hvad de lige havde set og hørt, og har måske derfor slet ikke været modtagelige overfor en ny trigger (se afsnit 6.1).

Mette Boritz skriver om sansernes inklusion på museer og i museumsudstillinger. Hun bruger John Deweys holistiske ide om at viden ikke er iboende i hovedet alene, men snarere hele kroppen, til at forklare, hvordan sanserne bliver sat i spil når elever bevæger sig gennem et museum (Boritz, 2018, s. 20-21).

I bagklogskabens perfekte syn, burde vi jo nok have tænkt os til på forhånd, at museers sanseaktivering ville være en oplagt at bruge som trigger til at aktivere eleverne, og have droppet billedet lige så snart vi skulle omlægge til ude-hjemme-tilgangen. Vores planlagte trigger var et sært og nærmest malplaceret levn i vores opgør med en traditionel undervisningsform. Denne viden bliver derfor central i brugen af museet i den færdige model.

I samtalerne om effektive triggers, kom Familien Sørensens lejlighed op flere gange, for den havde gjort stort indtryk på mange af eleverne i anden undersøgelse.

Familien Sørensens lejlighed illustrerede et helt emnefelt, vi havde overset i vores forarbejde.

Lejligheden ligger op til spørgsmål, der er langt mere relaterbare og jordnære for børn i udskolingen, omhandlende familie, hjemmet og privatliv, leg, udfoldelse og personlighedsudvikling. Dette bliver yderligere fremhævet i vores interview, hvor eleven udtrykker fascination over størrelsen på

lejligheden og at der kunne bo 9 mennesker i et rum mindre end hans værelse (Se bilag 3.3). En klar relation til elevens egen livsverden og historisk empati, da eleven også fremhæver frustrationerne der måtte høre med til manglen på privatliv, har et barn i sådan en familie.

7.4 Museet er sansningens teater

Når vi arbejder med museet som redskab og de muligheder som museet bringer med sig, er det vigtigt at se hvilke styrker, og svagheder, som museet har. Som Mette Boritz fremhæver i afsnittet om museum som undervisningssted (Se afsnit 6.4), ved vi at museer skiller sig ud og facilitere undervisning på en måde som et klasselokale ikke kan. Det ses helt klart i det at museerne giver mulighed for sanseindtryk og indlevelse i en større grad end man finder i et klasserum. Ved at lade eleverne se, lugte, mærke og føle fortiden lader vi dem i større grad leve sig ind i selve historien og bruge den identitetspolitiske ved blandt andet pilgrimsrejser, genopførelser og oplevelser (Haas, 2022, s. 29).

Dette bliver underbygget i forståelsen af, at museer, modsat klasserum, bringer kroppen i spil. Man sidder ikke længere på en bænk, læser i en bog og ser på billeder af genstande eller begivenheder. På museet er kroppen allestedsnærværende fordi man ikke kun kognitivt, men også fysisk skal bevæge sig rundt for at opleve og lære. På den måde bliver kroppen ligefrem uundgåelig og selve tempoet man bevæger sig i, på museet, er afgørende for læringen (Boritz, 2018, s. 21).

Det at gå på museum er en sanselig oplevelse, og disse sanser er med til at påvirke vores opfattelse af selve fænomenet eller genstandene. De to ud af fem arbejdsgrupper, der valgte familien Sørensen, nævnte sanselige indtryk som en klar faktor for deres fascination for rummet. En af eleverne siger i vores interview:

“Hvilket også er helt vildt underligt at man kan få plads til det og så varmen, at man kunne se sveden på væggene ved bare at være derinde på en kold eller varm dag.”

(Se bilag 3.3).

Eleven pointerer den varme og fugt som han selv føler, som han forestiller sig at familien Sørensen også må have følt. På samme måde fremhæver eleven at:

”Det er ikke noget vi har længere, så vi syntes at det var ret fascinerende at være 9 mennesker i så lille et rum. Når jeg f.eks. har et værelse der er større end det rum. Det var ret fedt.”

(Se bilag 3.3).

Dette må, såfremt de ikke vidste det før, være noget der kan ryste deres grundlæggende viden, både i det sanselige møde, men også i konfrontationen med elevens materialitet, da objekter i rummet, som borde og kommoder, fik en hidtil uhørt funktion, som senge. I rummet har de fået aktiveret flere sanser og kan *mærke* rummet i en grad, der ikke var muligt gennem et billede.

Varmen, og tætheden fra eleverne samlet i lokalet kunne have bidraget til påvirkningen af sanserne, og skabe nye billeder og en ny kontekst (Se bilag 3.3). Dette aktiverer ikke alene hovedet, men hele kroppen inddrages, som Mette Boritz fremhæver (Boritz, 2018, s.20-21). Der er også en pointe i, at det tempo, man bevæger sig gennem museet, også kan have en påvirkning, både fordi der ikke på samme måde er mulighed for at gå videre uden gruppen som helhed, så man er nødt til at dvæle i netop de sanser der er til stede i rummet. De bliver tvunget til at fordybe sig i sine sanser uden afbrydelse af nye indtryk.

Et billede giver ikke på samme måde dybde og perspektiv, det har ingen duft og det, som er på billedet, kan ikke mærkes. Derfor udskiller det museale rum sig i stor grad fra det at lære historie i et klasserum i omgivelser, der ikke inspirerer til indlevelse. Det kan sammenlignes med at købe et hus. Man køber ikke et hus ud fra billederne af det, man får en forsmag eller en ide omkring huset - hvorefter man så tager ud og ser det. Her får man på samme måde, sanserne aktiveret i en grad, som et billede ikke kan. Fordi selve oplevelsen er en del af pakken som museer kan tilbyde, hvilket et klasselokale ikke kan i samme grad.

Mette Boritz fremhæver ligeledes hvordan affekt kommer i spil i mødet med genstande (Se afsnit 6.7). Denne pre-kognitive og ufrivillige før-stillingtagen er med til at lade eleverne udvælge de ting som de så derefter kan udnyttes til bearbejdelse.

En elev talte om sit valg af et spanskrør, der lå fremme i et gammeldags klasselokale på museet. Eleven beskriver sit møde med det, der i virkeligheden bare er en pind, men som får større og en mere alvorlig betydning i den historiske kontekst, eleven sætter den i:

“Altså, når man prøver at forestille sig nogen af de situationer, så kan man godt se at den, på det tidspunkt, har været meget frygtindgydende. Når man tager den ud af kontekst, så er det lige så simpelt som bare en pind.”

(Se bilag 3.1).

Det er først når eleven sætter pinden i den kontekst, hvor den bliver brugt som en afstraffelse at den skaber historisk empati. På den måde skabes der både historisk empati, fordi eleven kan forestille sig følelsen af at blive slået med spanskrøret. Der opstår en relation til genstanden, fordi den på en måde er så fjern fra elevens livsverden, men alligevel kan eleven ved brug af historisk empati forestille sig,

hvordan det må have føltes dengang man blev straffet med spanskrøret (Se afsnit 6.7), hvilket eleven derfor antager må have skabt frygt (Se bilag 3.1).

7.5 Elevernes livsverden

Under vores udvikling af undervisningsforløbet på arbejdsmuseet havde vi flere gange drøftet, hvad eleverne ville vælge som genstande. Vi kom med flere overvejelser, heriblandt: Ville eleverne vælge rum/genstande, ville de vælge det første, de så, fordi de huskede det bedst eller ville de bare tage det som virkede nemmest for dem.

Disse tanker prøvede vi at sætte fokus på i vores indsamling for at se, hvad de forskellige hold valgte og hvilke påvirkninger der kunne føre dem til netop dette valg. Herunder vil vi, ud fra vores indsamlede empiri forsøge at give bud på, hvad er medførte elevernes valg af genstand.

7.5.1 Historiske perspektiver i livsverden

Som nævnt i afsnittet om triggerens påvirkning (Se afsnit 8.2) er der forskel på vores to observationsgrupper i forsøget. Det 1. hold valgte som nævnt kun genstande i form af enkelte, mere håndfaste objekter, med stort abstraktionsniveau som ses ved genstandsvalg i form af Ølflasken og “Pas på mig” skiltet (Se bilag 2.2). Hold 2, derimod, valgte kun rum som genstande, selvom vi havde bestræbt os på at holde vores påvirkning af deres fortolkning så åben og varieret som mulig. Vi har set på sansernes påvirkning af emnet, men der kan også findes en anden og mere underliggende forklaring på elevernes valg af genstand.

Et af svarene kan vi finde i “Historical perspectives” (Se afsnit 6.6). Herfra ved vi at det kan være svært for en teenager at sætte sig ind i en teenager fra en andens periodes mentalitet. Der er derfor behov for denne interferens, en interferens som de to hold finder forskellige steder fra. Den 1. forsøgsgruppe havde i stor grad fokus på genstande, der havde en mere abstrakt tilknytning til emnet barndom. En arbejdsgruppe valgte for eksempel en ølflaske (Se bilag 3.2). Genstanden fremhæver, ifølge eleven, konsekvenser i familien, der opstår når ens forældre drikker, både i form af sygdomme og tæsk, men også fordi det kan betyde at det kan være nødvendigt at børnene arbejder fordi der ellers ikke er råd til mad og husleje. Specielt hvis faderen bliver syg af druk.

Elevernes brugte her interferensen til at læse mellem linjerne ud fra selve ølflasken og det, den symboliserer ud fra en tidligere alkoholkultur. Eleven havde allerede en forståelse af fortidens alkoholkultur, og de hjemlige situationer, der opstod omkring den kultur.

Eleven gav os et indblik i sin før-viden: *”fordi det var jo i den tid et meget større problem, der var ikke begrænsninger og man kunne drikke på arbejde. Så det ville hurtigt lede til mange problemer med barndommen, både fordi der ville være ”Abusive behavior” fra voksne og så ville. Man drak også øl i meget tidligere alder dengang.”* (Se bilag 3.2).

Associationerne til elevens før-viden blev bragt frem af mødet med flasken, og blev tilpasset emnet i en mere indirekte form end det, vi observerede hos mange af de andre.

I hold 2, derimod, valgte alle arbejdsgrupperne et rum som en genstand. Specielt de rum, som fremhæver levevilkår i de normale arbejderfamilier. Udstillingen “Familien Sørensen” blev valgt af to arbejdsgrupper. Her bor syv børn og to forældre i en lille arbejderlejlighed.

Specielt dette fandt af arbejdsgrupperne interessante: *“Jeg tænkte at det var lige noget for os, vi har lige fået noget at vide om, og vi syntes at det var ret spændende at man kunne være så mange mennesker i huset, som blot var et lille rum. Det var fascinerende.”*

(Se bilag 3.3). Her fortalte eleven om de udfordringer der måtte være, hvis man ikke har frihed og privatliv som teenager (Se bilag 3.3) Et klar historisk perspektiv til sit eget liv, hvor han også nævner at deres lejlighed er på størrelse med hans eget værelse, en klar parallel mellem levevilkår på tværs af tiden.



Figur 3 Familien Sørensen (Arbejdermuseet, u.å.)

Begge holdene udviste tydeligt en evne til at kontekstualisere og empatisere med fortiden ud fra genstandene. De ser ikke bare selve genstandsmaterialiet, men sætter dem med det samme i kontekst for et barn i perioden, fordi de kan sætte sig ind i ligningen og reflektere over, hvordan de selv ville have haft det, hvis de selv var deltagere i de scenarier, de forestiller sig. Derudover kan de se dybere på implikationerne af disse forhold, hvad det betyder for koncepter om frihed og udfoldelse og privatliv.

De satte deres egen livsverden i perspektiv til fænomenet og hvordan det ville være, hvis de goder og udviklinger, de nyder godt af nu, ikke var til stede. Det gav dem et indblik i den udvikling, som har fundet sted over tid, og de var optagede af spørgsmål om kontinuitet og forandring (2.4).

7.5.2 Hvad finder eleverne relevant i deres livsverden

Da vi planlagde undervisningen og valgte emnet barndom, gik vi ind med vores eget perspektiv på barndommen ud fra de udstillinger de har på arbejdersmuseet. Vores trigger gik ud fra et muligt underemne, børnearbejde, som vi også præsenterede eleverne for. Vi havde i vores første observation forventet at se en af arbejdsgrupperne vælge en genstand der relaterede sig til børnearbejde. Dette var ikke tilfældet. Ud fra observation ser vi hold 1 udvalgt af genstande som værende: Ølflaske, Spanskrør, Køjeseng og "Pas på mig". Ingen af disse genstande relaterer sig til børnearbejde.

Tilnærmelsesvis kan man se på ølflasken i relation til børnearbejde ved elevens udtale:

"Fordi det var jo i den tid et meget større problem, der var ikke begrænsninger og man kunne drikke på arbejde. Så det ville hurtigt lede til mange problemer med barndommen"

(se bilag 3.2).

En forklaring på dette har vi allerede nævnt som værende en anden trigger (Se afsnit 7.3), men findes der andre forklaringer på, hvad vi observerede? Vi kan se på udtalelserne fra hold 1 at deres genstande er valgt ud fra en historisk viden på forhånd, som eksemplificeret ud fra to uddrag af interviewene:

"Vi vidste det ikke rigtig, hvad vi skulle tage, og så tænkte vi at en øl også havde en stor historisk betydning som stadig har et problem i den moderne dag"

Fra ølflaskearbejdsgruppen (Se bilag 3.2).

"Øh, jeg synes at det var en god kilde til nogle af de frustrationer og vold som har været før i tiden. Og som også har påvirket mange børn og unge i den tidsalder" fra arbejdsgruppen med spanskrøret (Se bilag 3.1).

Her udtrykker en af eleverne at de har en viden omkring emnet, alkohol i hverdagen, på forhånd. Ikke kun kendskab til moderne alkoholkultur, men også til alkohols påvirkning af hverdagslivet i andre tidsperioder. Det samme gør sig gældende i forhold til spanskrøret, hvor en elev udtrykker kendskab til hvordan spanskrøret er blevet brugt som et middel til afstraffelse rettet mod unge og børn. Denne information var ikke til stede på museet, og eleven genkendte spanskrøret i

klasselokalet. Begge elever udtrykte en før-viden omkring emnet og, ud fra habitusteorien, søger mod emner, de er fortrolige med (Andersen, 2011, s. 72-73)

På hold 2 udtalte en elev, der arbejdede med familien Sørensens lejlighed:

“Øhh, vi fandt rummet, der hvor vi kiggede først. Hvor vi fik at de var 9 mennesker i et meget lille rum, som egentligt var rimelig spændende.”

(se bilag 3.3).

Her udtrykker en elev sin overraskelse da han finder ud af at de har boet så mange mennesker i så lille et rum. Et udtryk for noget han ikke var bekendt med, men fandt interessant, fordi det skabte et brud på hans verdensforståelse.

Alle tre elever giver dog udtryk for at de har en forståelse for den genstand de har valg. De første to med en før-viden og eleven fra hold 2, gennem sin livsverden. Eleverne kan derfor bruge deres kendte viden til at skabe nye forståelser. På den måde starter de ikke fra bunden i deres forståelse af emnet og arbejder ud fra deres egen før-viden og forståelse.

I vores anden undersøgelse med hold 2, var der stort fokus på hverdagen. Dette ser vi på, som nævnt i afsnittet omhandlende trigger (Se afsnit 7.3), hvor museumsunderviseren inviterede eleverne til at forholde sig til boligmæssige forhold i en bestemt lejlighed. Her bliver elevernes syn på hverdagen og familien i en grad brudt. Dette syn blev udfordret ved at vise en lejlighed med 7 børn og 2 voksende boende, i det man kan anse for et stort værelse i et nutidigt hus. Dette kan være begrundelsen for at de i stor grad vælger at fokusere på hverdagslivet og perspektivet til deres egen livsverden gennem familien Sørensens lejlighed. Den historiske empati er ikke fjern, for det er ikke svært at forstå for en 13-årig at manglen på mulighed for privatliv ville være en stor udfordring for dem. Denne dannelsesrejse kan blive udfordret af de fysiske begrænsninger man oplevede i denne periode og som ikke længere er en realitet på samme måde.

Denne måde at tænke på ser vi spor af hos eleverne i deres opfattelse af familien Sørensen, eller deres lejlighed (Se bilag 3.3). De kan se et brud på kontinuiteten, hvor man har levet tæt sammen til nu, hvor børns frihed har en anden værdi end tidligere. På denne måde arbejdes der med elevernes 2. ordens viden i form af kompetencer inden for kontinuitet og forandring (continuity and change), som er en af de 6 store kompetenceområder indenfor historie ifølge Seixas og Morton (Seixas & Morton, 2013, s. 4).

7.5.3 Livsverden og habitus

Når eleverne arbejder med deres undersøgelse i arbejdsgrupper, kan vi bruge Knud Illeris' læringstrekant til at fremhæve de tre nuancer i læring: *Drivkraft*, *Indhold* og *Samspil* (Illeris, 2015, s.44-45). Drivkraften hos individet til valget af emnet vil vi kunne finde en forklaring på i habitusteorien af Pierre Bourdieu (Andersen, 2011, s. 72-73). Ud vores empiri kan vi se at eleverne vælger genstande, de selv har en erfaring eller fortrolighed med. Spanskrøret bliver valgt, fordi eleven har viden om at børn blev slået i skolen, og bruger dette som udgangspunkt til undersøgelsen af vold i barndommen (se bilag 3.1). Arbejdsgruppen der valgte ølflasken, har en forståelse for alkoholmisbrug, vold som resultat af dette, og alkoholkulturens udvikling og mulige påvirkning på barndommen (se bilag 3.2). Arbejdsgruppen, der valgte familien Sørensen er fortrolige med det, at have privatliv og plads til at være sig selv som teenager, som bliver drivkraften i deres valg af emne, og kan være noget de vægter højt i deres eget liv (se bilag 3.3). Dette underbygges af habitusteorien, der beskriver at man ofte ubevidst søger de fænomener man kender til, ofte umærkeligt og ubevidst søger mod det, fordi det er noget man kender fra sin egen livsverden og dermed er fortrolig med (Andersen, 2011, s. 72-73). Drivkraften kan derfor variere og være forskelligartet både fra individ til individ og fra arbejdsgruppe til arbejdsgruppe, men den er til stede, for det kan vi se i deres arbejde med genstande og udvikling af problemstillinger (se bilag 2.4).

Indholdet er i en grad begrænset af museets rammer og de begrænsninger, underviseren sætter ved emnevalget. I vores tilfælde barndommen og arbejdmuseet som giver et socioøkonomisk præg på barndommen. Ud fra disse rammer kan eleverne udfolde sig mere eller mindre frit i deres søgen efter indhold, da den elevstyrede søgen på genstande, kommer i samspil med deres drivkraft. Rammerne for indholdet kan fungere som en støtte (Se afsnit 6.2), fordi den er med at mindske de muligheder eleverne har og leder os væk fra en uoverskuelighed i muligheder til en retningsbestemt søgen på indhold. Vi kan, ud fra vores empiri se, at eleverne har søgt indenfor de rammer som vi har fremsat, selvom vi kan se arbejdsgrupper som tolker på disse rammer og fremsætter deres eget syn på barndommen. Vi kan se dette i genstandsvalg som frisørsalonen, ølflasken og "Pas på mig" skiltet. Tre genstande der ikke ville de mest oplagte genstande at vælge med tanke på barndommen, da vi gav bud på hvilke genstande der ville blive valgt.

Når eleverne inddrager deres eget habitus og livsverden i undersøgelsen, var dette med til at belyse den udvalgte genstand med flere forforståelser. Vi kan se, at eleven, som valgte familien Sørensen som genstand udtrykker, at hans værelse er på størrelse med deres lejlighed (Se bilag 3.3). På den

måde får genstanden en relation til den enkelte elev i arbejdsgruppen. Når forskellige livsverdener, og relationer til det at have et værelse, bringes i samspil med resten af arbejdsgruppen. Så får familien Sørensen lige pludselig mange forskellige vinkler. En elev vil kunne give de andre indblik i det at dele værelse med en søskende, hvor andre kan bidrage med følelsen af at have sit eget værelse. Her ender vi med at få et meget nuanceret blik på en enkelt genstand som er med til at udvide forståelseshorisonten hos hele arbejdsgruppen.

Men samspillet stopper ikke her. For denne proces vil finde sted som en hermeneutisk spiral internt i arbejdsgruppen når disse forforståelser bringes i samspil med hinanden. Men arbejdsgrupperne vil selv, under præsentationerne af deres produkt, være med til at tage samspillet et skridt videre. Når de enkelte arbejdsgrupper præsenterer deres vinkel på barndommen, vil det være med til at udvide de andre arbejdsgruppers forståelseshorisont. Fordi vi ser så forskelligartet et valg af genstande, der kan kobles på barndomsbegrebet (Se bilag 2.2 og 2.3), vil klassens forståelseshorisont indenfor emnet “barndom” udvides på baggrund af alle de forforståelser og forståelser, hvert individ i arbejdsgruppen har bidraget med. Samspillet i dette forløb bliver derfor essentielt i at bryde med elevernes forståelser og derefter give dem nye forståelser indenfor emnet “barndom” ud fra arbejdermuseet.

7.6 Elevernes arbejde i zonen for nærmeste udvikling

Et af målene ved at arbejde induktivt og med at arbejde ud fra selvvalgte genstande og problemstillinger, var at sørge for, at eleverne let kan arbejde inden for zonen for nærmeste udvikling (Se afsnit 6.2).

Ved at se arbejdsgruppens fremstillede problemstilling (Se bilag 2.4) kan vi se på, hvorvidt de har arbejdet indenfor zonen for nærmest udvikling. Hvis arbejdsgruppen arbejder indenfor zonen for nærmeste udvikling, vil vi kunne se at de fremstiller relevante problemstillinger, som de ikke kender svarene på, som kræver at de skal tilegne sig ny viden. Ligeledes vil arbejdsgruppen præsentere mulige produkter som har relevans for deres problemstillinger.

Eleverne skriver:

“Hvad betød den stigende økonomi for barndommen i arbejderklassen.”

og

“Hvordan udviklede børnenes hjem sig da arbejderklassen fik flere penge”

(Se bilag 2.4)

Ud fra problemstillingerne kan vi se, at arbejdsgruppen udvikler problemstillinger, som de skal undersøge. Disse problemstillinger vil arbejdsgruppen skulle svare på med viden de ikke har endnu, de skal altså ud at tilegne sig ny viden indenfor disse to områder. Havde eleverne arbejdet indenfor en zone de fandt for let, ville de kunne svare på disse problemstillinger med viden de allerede havde. Hvis udviklingen af problemstillingerne havde været for svære for eleverne, ville arbejdsgruppen derimod have medført problemstillinger som ikke havde koblet emnet barndom og genstanden sammen (Se afsnit 6.2).

De havde stadig kunne udvikle problemstillinger, men de ville have haft mindre relevans til emnet eller genstanden og dermed været af ringere kvalitet når det kom til at tilegne sig viden indenfor emnet, men også inden for deres undersøgelseskompetence.

Eleverne har også nedskrevet mulige produkter de kunne fremstille som “Tidslinje” og “Billeder” (Se bilag 2.4).

Vi kan igen se her at eleverne arbejder indenfor zonen for nærmeste udvikling. Dette ses ved at eleverne fremhæver disse tre produktmuligheder som alle har relevans til en måde at fremvise udviklingen af børnenes hjem og den stigende økonomi i arbejderklassen. Arbejdsgruppen har dermed videreført deres problemstillinger til mulige produkter de kunne bruge til at repræsentere svarene på disse problemstillinger. Havde opgaven været for svær for arbejdsgruppen, havde de ikke foreslået produkter med relevans til deres problemstillinger og den tilegnelse af viden som kommer i undersøgelsen af problemstillingerne.

8. Handleperspektiv

Ud fra vores erfaringer fra analysen, skal der nu overvejes det videre handleperspektiv. Disse overvejelser vil medtages i den endelige model.

Da modellen skal videreudvikles i samarbejde med Arbejdmuseet, skal der fastslås en række grundlæggende kriterier for modellen. Disse kriterier skal danne rammen for den videre udvikling, således at den vil være genkendelig for museet.

Model: Produktet skal være en model, og altså ikke et forløb. Forskellen på disse er, at en model skal have almen brugbarhed og anvendelse, hvor et forløb bliver konstrueret med udvalgt materiale og mere eller mindre fastlagt fremgangsmåde. Dermed skal der ikke udlægges en vejledning om et bestemt forløb, men modellen skal danne rammen for et forløb, som læreren selv udfylder med emne, lokation og efterbehandling af projektarbejdet.

Almen brugbarhed: Modellen skal kunne anvendes bredt til kulturfagene og på en bred vifte af kulturhistoriske museer og beliggenheder.

Let anvendelse: Læreren skal helst være påkrævet minimal forberedelsesindsats. For meget forberedelse påkrævet vil mindske dens anvendelse.

Let tilgængelighed: Modellen skal være tydelig og let forståelig. Dette lægger sig op ad det tidligere kriterium om let anvendelse.

Disse kriterier skal passe sammen med nogle af de erfaringer, vi har gjort os gennem analysen om

8.1 Museet som trigger

Det er tydeligt gennem analysen, at en interaktion, der sætter elevens sanser i kontakt med materialitet, elevens før-viden og livsverden er en langt mere effektiv trigger end et billede.

Vi havde, som nævnt, planlagt vores undervisningssekvens ud fra et hjemme-ude-hjemme-princip, men vores nyfundne erfaringer med museet som sansningens teater har udfordret vores ide om, hvordan rebelmodellen bør afvikles af en lærer

Elevernes før-viden og forforståelser skal aktiveres, så de kan begynde at stille spørgsmål og udforske på egen hånd. Så hvordan er det mest hensigtsmæssigt for elevernes maksimale udbytte at planlægge emnebearbejdelse og trigger i forbindelse med museumsundervisningen?

Vi kunne lægge hele den første del af processen over på museet, i en ude-hjemme-tilgang, hvor både emnebearbejdelsen og triggeren sker på museet, de skal udforske (Madsen & Villemose, 2018). Det

er også den tilgang, arbejdermuseet bruger, når rebelmodellen bruges til workshops.

Fordelen her, at emnet og sanseindtryk kan sættes i samspil med hinanden inden for kort tid, hvilket gør emnet frisk hos eleven, før de bliver udfordret. Ulempen er, at man ikke kan garantere at der er gode faciliteter til at have en ordentlig emnebearbejdelse på det museum, man vælger. Ikke alle museer har undervisningslokaler, hvor diskussioner og vidensdeling i plenum kan faciliteres. Ej heller skal det være et krav for modellen, at læreren har en aftale med museet på forhånd om at bruge deres skoletjeneste. Modellen skal helst kunne stå alene.

Den anden måde er hjemme-ude-hjemme, hvor emnebearbejdelsen sker hjemme i klasselokalet, og sanseindtrykkene og øvrige det genstandsarbejde og udformning af problemstillinger sker på museet, før resten af projektet færdigarbejdes hjemme. Fordelen ved dette er, at det giver plads til fordybelse i emnet i rammer, hvor man kan sikre sig at eleverne kan interagere med emnet og sætte det i relation til deres før-viden og livsverden.

Ulemperne her er dog ret problematiske. For hvad betyder det for elevens evne til at have deres forståelser rystet, hvis emnet har nået at lægge sig inden de kan koble sanseindtryk på dem? Det har vi ikke data på, men der kunne være et muligt efterarbejde at udforske dette i fremtiden.

8.1.1 Tidsramme for besøg

En væsentlig faktor, som vi bliver nødt til at overveje i videreudviklingen af modellen, er spørgsmålet om tid. For hvad er realistisk for en normal folkeskoleklasse, og hvor meget tid kan et museum overhovedet facilitere?

Da vi havde et samarbejde med arbejdermuseet, kunne vi få lov til at booke "Aktivist" og museet i periode på 4 og 5 timer. Dette er ikke en mulighed for de fleste lærere, især ikke uden aftale med museet. Det er derfor nødvendigt at overveje, hvor meget af undervisningen, der skal tilrettelægges uden om den reelle tid på museet. Denne overvejelse har vi med i vores overvejelse i udviklingen af modellen, fordi den kan ende med at mindske udbyttet af arbejdet på museet.

Det kan derfor være mere fordelagtigt at introducere eleverne til emnet hjemmefra, hvor man kan sætte en til flere lektioner af, til at introducere emnet for eleverne som, så de kan bearbejde den nye viden inden de bliver præsenteret for museet. På den måde er eleverne introduceret til emnet og der skal ikke bruges tid på introduktion til emnet under selve besøget på museet.

Når dette er sagt, kan en præsentation hjemmefra også medføre at eleverne glemmer størstedelen af den fælles emnedefinering, før det overhovedet kommer på museet. De fleste folkeskoleklasser har ikke meget over 2 historielektioner om ugen i gennemsnit som minimum, og i kristendom og samfundsfag, vil der kun være lige så mange. Det vil betyde, at man ofte vil have introduktionen til emnet ugen forinden og derefter besøge museet ugen efter. En uge i teenagetid betyder at emnet mere eller mindre vil være skubbet helt ud når de skal på museum.

På den måde kan man ende med at møde op på et nyt museum med en klasse af elever hvor størstedelen af klassen har glemt det meste af det de arbejdede med i sidste uge og nu ligner spørgsmålstegn.

Men ikke kun tidshorisonten er en væsentlig forskel på de to metoder. Måden triggeren faciliteres kan også have en stor indflydelse på emnet for eleverne og deres engagement i undervisningen, hvilket vi vil fremhæve herunder.

8.1.2 Facilitering af trigger

Som nævnt før er tidshorisonten en væsentlig faktor i de to metoder, men også triggerens placering kan have en stor indvirkning på hvordan eleverne engagerer sig i emnet.

Intentionen med undervisningsforløbet var at bearbejde triggeren hjemmefra. Men som undersøgelsen viste tydeligt, virker museet langt mere effektivt som trigger. Derfor er vi i modellen nødt til at forstå at facilitere genstandsbrug for læreren til dette formål, og det nødvendiggør også at vi gør os nogle forestillinger om, hvordan læreren skal håndtere det på egen hånd. Det giver nogle udfordringer i forhold til at skabe en hjemme-ude-hjemme-tilgang, da forforståelser i forbindelse med emnet først vil blive udfordret langt senere.

Vi erfarer, gennem vores analyse, at gennemslagskraften af triggeren afhænger af et samspil mellem emne, genstand og sanseindtryk. Vi vil derfor i den videreudviklede model have triggeren faciliteret i det museale rum i samspil med emne og genstand fungere som en mere effektiv trigger. Vi vil bestræbe os på at så mange elever som muligt bliver aktiverede, for at så mange som muligt får et frugtbart fundament for deres problemorienterede undersøgelser.

I vores videreudvikling af rebelmodellen vil vores største fokuspunkt der være triggerens facilitering. Hele opgaven igennem har indikeret vigtigheden af netop triggeren og hvor kraftigt et redskab den er i aktiveringen af eleverne.

8.2 At fastholde elevernes interesse for emnet

Når vi ser på elevernes muligheder for at arbejde med emnet, må vi erkende at ikke alle har de samme forudsætninger. For at imødekomme denne diversitet stilladserer vi opgaven for både arbejdsgruppen, men også for individet igennem undervisningssekvenser.

8.2.1 Undervisningstilgange

Det samme gør sig gældende når det kommer til at differentiere de videnskabelige undersøgelser som eleverne arbejder indenfor. For at eleverne kan erhverve sig undersøgelseskompetencer er det nødvendigt at lade dem arbejde undersøgende. Alle former for undersøgelsesmetoder har sine styrker og svagheder. Det er derfor en god ide at lade dem arbejder med forskellige tilgange. Ved at lade eleverne starte med at erhverve sig viden omkring det emne de skal arbejde med, giver vi dem en forforståelse de kan gøre brug af i undersøgelsen. Denne viden bliver præsenteret af læreren og kræver derfor en deduktiv tilgang til undervisningen. Den viden, eleverne bliver præsenteret for, skal være struktureret og kræver derfor en formidler som med en deduktiv tilgang skal give eleverne viden.

Når læreren har sikret sig at eleverne har et vidensgrundlag hjemmefra, kan læreren i større grad lade undervisningen være mere induktiv. Undervisningen overgår her til en mere undersøgelsesorienteret tilgang hvor eleverne nu går på opdagelse på museet selvstændigt. De foretager selv nye iagttagelser og undersøger ud fra, hvad museet kan byde på. Eleverne står altså selv for at erhverve sig ny viden. Viden bliver stadigvæk præsenteret af museet gennem materialet og den information, museet selv tilbyder, men eleverne skal selv opsøge den, og har ikke en lærer som formidler undervisningen som vi kender fra klasseværelset.

Elevernes selvstændighed i opdagelse på museet, i jagten på genstande, bliver omdrejningspunktet for elevernes arbejde. Den induktive tilgang til museumsundervisningen giver eleverne selvbestemmelse til at søge de genstande som de selv finder interessante (Klinge, 2017, s. 149). Der vil derfor være færre begrænsninger og strukturer de skal arbejde indenfor end tidligere ved

præsentationen af emnet. Fordi disse strukturer og lærerens facilitering af læring nu ikke er i fokus, vil det både være motiverende for eleverne, men også styrkende i deres undersøgelseskompetencer. Denne succes er selvfølgelig med forbehold for at eleverne finder emnet relevant og kan engagere sig i dette. Der kan i denne fase af processen også ske koblinger til elevernes egen livsverden og dermed skabes en større relevans følelse til emnet.

Når eleverne har været ude på museet og finde genstande, de finder relevante, vil der derfor også være en fase hvori teorien har sin plads og andre dele af undersøgelsen kommer i spil. Her skifter undervisningen i større grad over i en abduktiv metode. Her tager eleverne deres viden fra emnet, de erfaringer og læring de har fra museet og bruger det til at danne spørgsmål og hypoteser de skal undersøge. De arbejder derfor ikke længere med deduktiv eller induktiv læring, men derimod i en abduktiv metode. Eleverne skal ud fra egne erfaringer opstille hypoteser, og søge svarene på muset, i bøger eller på nettet. Udviklingen af undersøgelseskompetencerne skal her ske gennem fremstilling af problemstillinger, selvom de nødvendigvis ikke skal være gode eller konkrete, eleverne skal prøve sig frem med støtte fra læreren.

9. Metodekritik

En af de helt store fejlkilder ved den empiri vi har indsamlet er, at de ideelle omstændigheder for at afprøve undervisningssekvensen ville være ved at sende lærervejledningen til en lærer og have dem til at stå for selve undervisningen. Formålet med vores indsamling af empiri har været for at kunne sammensætte og videreudvikle en model til undervisning på museer, så lærerens forståelse af, og dermed evne til at udføre undervisningen som vejledt, havde været uhyre vigtige data til at videreudvikle modellen til almen brug. Det har dog været en udfordring overhovedet at få kontakt til klasser, som ville ud at prøve modellen af, og begge klasser vi har haft ude og prøve modellen har været med utrolig kort varsel.

Det er ærgerligt, at vi ikke har fået den vinkel med, så der kunne være kommet et fokus på formidling og præsentation af modellen, men på den anden side, har det gjort os i stand til at fokusere vores analyse på det, der i sidste ende betyder mest; hvad eleverne får ud af processen. Vi kan ikke stille os herre over, hvordan lærere gennemfører og formidler deres undervisning, så de observationer havde måske alligevel været spild af energi.

10. Konklusion

Undervisningssekvensen, vi konstruerede på baggrund af rebelmodellen, har været en hjemme-ude-hjemme tilgang, som vi forestillede os modellen ville komme til at se ud. Ideen var at bringe hele processen over i lærerens hænder, som forklaret i indledningen. Derfor er valg i opbygningen, som for eksempel triggeren, gjort ud fra den opfattelse, at læreren bør forberede dette hjemmefra. Da det på grund af tidspres var umuligt for os at lægge materialet over i en lærers hænder, blev det en ude-hjemme-opbygning med det samme indhold som før. Heldigvis, har vi ud af dette gjort os nogle vigtige erfaringer i denne forbindelse, da det blev meget tydeligt for os, hvor effektivt det museale rum er til at aktivere elever og bryde med deres forforståelser, hvis man opsætter de rigtige rammer.

Vi fandt ud af at det sanselige var et essentielt element i valget af genstande. Dette er understøttet af en del af den teori vi havde læst før og efter undersøgelsen, men det blev ikke rigtigt klart for os før vi reelt så, hvordan det sanselige interagerede med elevernes livsverden og deres forforståelser. Vi så, hvordan forforståelser var en anden grundlæggende faktor i elevernes valg af genstande. Eleverne gik helt naturligt ind i en hermeneutisk tilgang, hvor de udfordrede deres egne forforståelser med de genstande, de mødte på museet.

Og til sidst fik vi en forståelse for, hvor kraftfuld en drivkraft der ligger i at kunne relatere sit eget liv til fortidens forhold, og skabe en bro mellem dem til udforskning og udfoldelse i et historisk perspektiv.

Vi fandt ud af, at museer og det museale rum i høj grad kan understøtte udviklingen af undersøgelseskompetencer. Vi fandt også ud af, at dette gøres bedst når det museale rum indgår i samspil med det sanselige og med elevernes materialitet, forforståelser og livsverden. Sanseindtryk er med til at aktivere elevernes historiske empati og historiske perspektiver, og forforståelserne og relationen til egen livsverden driver den viden, der opsøges og udforskes.

Vi har gennem et handleperspektiv set på, hvordan rebelmodellen kan videreudvikles ud fra de ovennævnte erfaringer, vi har gjort os. Vi har også set på, hvilke udfordringer der ligger i at tage modellen ud af museets hænder og lægge den over i lærerens hænder i stedet. For at gøre dette, måtte vi takle nogle yderligere problemstillinger, som opstod under revurderinger af det museale rum som trigger.

Mette Boritz skriver, at et museumsbesøg er uforudsigeligt og fuld af facetter og faktorer, der blot kan erkendes, men ikke forberedes mod. Vi har begrænset vores undersøgelse til nogle helt bestemte

udvalgte punkter fra det, vi har observeret. Men for hver en gren, vi har udforsket, har et træ af muligheder og faktorer udformet sig for øjnene af os, og der er langt mere der kan udforskes dybere. Vi håber derfor at dette blot er det første skridt i et længere samarbejde mellem skoler og museer om at gøre museumsundervisning mere involverende.

11. Litteraturliste

11.1 Bøger og artikler

- Andersen, H. Red. (2011) *Sociologi - en grundbog til et fag*, 4. Udg. 2. Opl. Hans Reitzels Forlag
- Bille, M. & Sørensen, T. F. (2012) *Materialitet*. Samfundslitteratur
- Boritz, M. (2018) *museumsundervisning: med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer*. Syddansk universitetsforlag
- Bjørndal, C. R. P. (2014) *Det vurderende øje: observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*, 2. udgave 2. oplag. forlaget KLIM
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015) *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3. udgave. Forlaget Hans Reitzels
- Brodersen, P & Gissel, S. T. (2015) *Elevers forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen* i Brodersen, P., Laursen, P. F., Agargaard, K., Nielsen, N. G. & Gissel, S. T. (2015) "Effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet". Forlaget Hans Reitzels
- Dammeyer, J. (2017) *Pædagogisk psykologi - videnskaben om læring og undervisning*. Hans Reitzels Forlag
- Illeris, K (2015) *Læring*. Samfundslitteratur
- Ingemann, J. H. Kjeldsen, L. Nørn, I & Rasmussen, S. (2018) *Kvalitative undersøgelser i praksis: Viden om mennesker og samfund*. Samfundslitteratur
- Klinge, L (2017) *Lærerens relationskompetence - kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo
- Knudsen, H.E. & Poulsen, J.A (2016) *Historiefaget i fokus- dokumentation indsatsen*. Historielab
- Körber, A (2015) *Historical consciousness, historical competencies - and beyond? some conceptual development within German history didactics*. i Deutsches institut für internationale pädagogisches forschung. lokaliseret d. 26-05-2022 på [Http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/koerer_2015_development_german_history_didactics.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/koerer_2015_development_german_history_didactics.pdf)
- Madsen, T. E. & Villemose, J. S. (2018) Udvikling af historiekompetencer gennem museumsbesøg. *Historielab*.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011) Læreren med forskerblik: indføring vitenskapelig metode for lærerstudenter. Høyskoleforlag.
- Pietras, J & Poulsen, J. A (2016) *Historiedidaktik - mellem teori og praksis*. Forlaget hans Reitzels.
- Pietras, J. (2018) Indhold og problemstillinger i historie. Historielab. RADAR historiedidaktisk tidsskrift 2018 årg. 5(1)
- Pietras, J & Poulsen, J.A (2021) *Sammenhængsforståelse* i Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. (2021) "Historieundervisning: En fagmetodik" Forlaget Hans Reitzels.
- Poulsen, J. A (2020) *deduktive, induktive og abduktive aktiviteter* i Brodersen P. (2020) "Didaktisk opslagsbog". Forlaget Hans Reitzels
- Poulsen, J. A. (2021) *Undersøgende- og problemorienteret - Hvordan?* i Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. (2021) "Historieundervisning: En fagmetodik". Hans Reitzels forlag.
- Sunesen, M. S. K (2020) *Sådan laver du undersøgelser: Videnskabsteori, metode og analyse*. Forlaget Hans Reitzel
- Trost, J & Jeremiassen, L (2010) *Interview i praksis*. Forlaget Hans Reitzel

11.2 Websteder

- Aarhus Universitet (u.å.): Metodeguiden - Triangulering. Lokaliseret d. 11. Maj på: <https://metodeguiden.au.dk/triangulering>
- Arbejdmuseet, (u.å.): Industriarbejde: *Familien Sørensen*, lokaliseret d. 02. juni på: <https://www.arbejdmuseet.dk/det-sker/udstillinger/industriarbejdet/>
- Københavns universitet (u.å.): Humanstudier - observation versus intervention. lokaliseret d. 3. Juni på: <https://nexs.ku.dk/forskning/vidensbanken/observation-versus-intervention/>
- Nielsen, C. H. 2022 *Hermeneutik*. lokaliseret d. 25. maj på: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>
- Ordnet (u.å.) *Genstand*, lokaliseret 05. juni på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=genstand>
- Triangulation (2021) lokaliseret 02. juni på <https://da.frwiki.wiki/wiki/Triangulation>
- York Archaeological Trust (u.å): *2017: return of the vikings*. Lokaliseret d. 6. Maj på: <https://www.jorvikvikingcentre.co.uk/about/jorvik-story/return-of-the-vikings/>

12. bilag

Bilag 1: Rebelmodellen

bilag 1.1, Rebelmodellen originaludgave som vi har fået udleveret af arbejdermuseet.

PROJEKTARBEJDE I HISTORIE MED BRUG AF EKSTERNE LÆRINGSMILJØER

Rebelmodellen

Hvad er Rebelmodellen?

Et undervisningsgreb til opbygning af et (projekt)forløb i historie med:

- afsæt i elevernes eget ståsted
- brug af kilder og historiske scenarier fra et museum
- løbende refleksion over egen læring
- et afsluttende produkt, som eleverne selv vælger.

Modellen understøtter

Fag: Historie eller inspiration til projektopgave

Klassetrin: Udkoling og ungdomsuddannelser

Fælles mål: Historiebrug og kildearbejde, særligt kildeanalyse, historiske scenarier og historisk bevidsthed.

Faglige mål: Mennesket som historieskabt og -skabende, metodisk-kritisk udvælgelse og analyse af historisk materiale og brugen heraf.

Varighed: Kan skaleres.

Hvorfor bruge modellen?

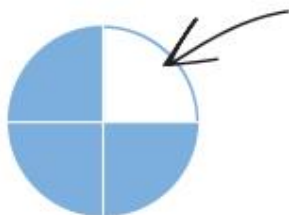
- Kombinationen af faglig og personlig refleksion styrker elevernes historiske bevidsthed og empati
- Brugen af museet som et eksternt læringsmiljø giver en sanselig dimension til kildeanalysen
- Modellen kan bruges til (projekt)forløb eller nedslag om et historisk emne, begivenhed, person eller et immaterielt begreb

Se modellen på næste side!

...og læs mere om, hvordan modellen kan bruges i lærervejledningen.

Modellens 4 faser

Rebelmodellen har fire faser, som bygger oven på hinanden. Dog kan man sagtens starte med fase to, tre eller fire og således opnå en anden form for produkt og refleksion undervejs. Hver fase kan skaleres op og ned alt efter hvor meget tid man har til sit emne.

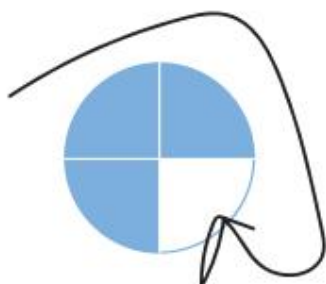


FASE 1: UDGANGSPUNKT I ELEVERNE

Tag udgangspunkt i der hvor eleverne selv står, deres intuitive forhold til emnet. Brug gerne utraditionelle spørgsmål, som udfordrer de umiddelbare refleksioner og åbner emnet op på en kreativ måde.

Eksempler på spørgsmål til emnet "solidaritet":

- Hvad kommer I til at tænke på, når I hører ordet solidaritet?
- Hvor på kroppen sidder solidaritet?

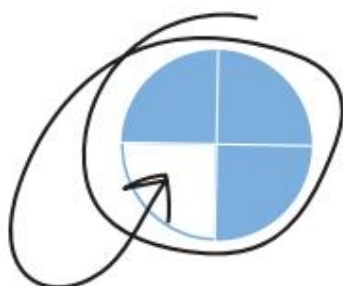


FASE 2: GENSTANDSFELTET

Dyk ned i genstandsfeltet ved at besøge et museum, der er tilgængeligt for jer og som har en faglighed inden for emnet. Lad eleverne selv vælge, hvilken genstand inden for emnet, de vil undersøge og arbejde med – gerne i grupper.

Eksempler på spørgsmål til genstanden:

- Hvilke spørgsmål har I lyst til at stille genstanden?
- Hvad kan den fortælle os om emnet? (Hvad kan den ikke fortælle os om emnet?)
- Hvilke følelser er forbundet med den?
- Hvad symboliserer den?



FASE 3: TILBAGE TIL ELEVERNE

Vend tilbage til eleverne selv og de spørgsmål, der optager dem inden for emnet. De har lært noget mere nu, og man kan med fordel bruge de samme spørgsmål som i fase 1 til at lade dem reflektere over egen læring. Fasen er en forberedelse til fase 4, hvor eleverne vælger, hvad de vil dykke ned i og lave et produkt om.

Yderligere eksempler på spørgsmål til emnet "solidaritet":

- Hvornår har du selv været solidarisk?
- Hvornår har du oplevet solidaritet?
- Hvem ville du gerne være solidarisk med?



FASE 4: PROJEKTFASEN

I projektfasen laver eleverne (i grupper) et afsluttende produkt om en særlig problemstilling, et spørgsmål eller vinkel på emnet. Som lærer kan du rammesætte, hvilken form for produkt eleverne skal lave, eller du kan lade det være op til dem, om det f.eks. skal være en præsentation, en film, et spil, en udstilling eller noget helt femte.

Eksempler på spørgsmål eleverne kan overveje:

- Hvad er formålet med produktet? (Skal det oplyse, overraske, mobilisere til handling, underholde, give stof til eftertanke..)
- Hvem er målgruppen?
- Hvordan kan produktets form understøtte formål og målgruppe?

På næste side findes modellen i en udgave til eleverne. Den fungerer som et redskab til rammesætning, overblik og løbende refleksion over egen læring igennem forløbet for eleverne.

Modellen her kan du bruge som oversigt over projektforsløbet og de faser, I skal igennem. Ved hver fase kan du notere vigtige spørgsmål til emnet – og prøve at besvare dem. Du kan bruge forslagene til spørgsmål og selv finde på flere.

FASE 4: PROJEKTFASEN

- Hvad er formålet med produktet?
(Skal det oplyse, overraske, mobilisere til handling, underholde, give stof til eftertanke..)
- Hvem er målgruppen?
- Hvordan kan produktets form understøtte formål og målgruppe?

_____?

_____?



FASE 1: UDGANGSPUNKT I DIG SELV

- Hvad kommer du til at tænke på, når du hører ordet _____?
- Hvor på kroppen sidder _____?



FASE 3: TILBAGE TIL DIG SELV

Du kan genbruge spørgsmål fra fase 1.
Nye spørgsmål:

- _____?
- _____?
- _____?
- _____?



FASE 2: GENSTANDSFELTET

- Hvilke spørgsmål har du lyst til at stille genstanden?
- Hvad kan den fortælle os om emnet? (Hvad kan den ikke fortælle os om emnet?)
- Hvilke følelser er forbundet med den?
- Hvad symboliserer den?

_____?

_____?

_____?



Bilag 2. Observationsskema

Vores observationsskema består af tre faser som hver tager udgangspunkt i de tre faser som forløbet består af på selve museet. Disse er opdelt i: *Aktivist, Museet og skolestuen*.

I alle disse faser havde vi opstillet spørgsmål eller tegn vi ville have fokus på, for på den måde at sikre at vi alle observerede på det samme blandt på tværs af observatørerne og to de studier. Vi har i 1. fase, aktivist, fokuseret på elevernes deltagelse og synlige interesse for emnet, eller manglen derpå. I 2. fase har vi fokuseret på hvilket genstande eleverne har valgt og hvordan de har interageret med museet. i 3. fase har vi elevernes evne til at koble museet og genstande til emnet og fremstille problemstillinger.

Bilag 2.1 ubearbejdet observationsskema:

For at vise, hvordan det så ud før vi renskrev det.

Rasmus
Mandag 16/5 5 grupper

Udkast. Lokation og tid skiftes ud med de fire faser og det gældende rum på museet

Fase 1: Aktivist	Uddybende/kvantificeringer	Noter/resultater
Tager eleverne godt imod emnet? Kvantificer og kvalificer håndoprækninger <i>Eleverne følger med, lyder ind, er stille</i>	Hvor mange rækker hænder op? <i>11/11</i> Spørger eleverne efter uddybelse? <i>11</i> Byder de aktivt ind til definitionsarbejdet? <i>11/11</i>	<i>Mange deltagere er stille</i>
Kan eleverne forklare deres definitioner?	<i>Yes, de spiller bold med definitioner, kommer med gode, uddybende egomator</i>	
Tager eleverne godt imod triggeren? Kvantificer og kvalificer håndoprækninger	Hvor mange rækker hænder op? <i>11/11</i> Spørger eleverne efter uddybelse? Byder de aktivt ind med nye beskuelsel på emnet? <i>11/11</i>	<i>Neg, men de rejser sig på malden på barnet</i>
Kan eleverne forstå og bruge triggeren i kontekst	Kan eleverne redegøre for triggeren og dens betydning <i>11/11</i> Kan eleverne forklare sammenhængen mellem trigger og emne <i>11/11</i>	<i>11/11</i>
Fase 2: Museet		
Hvor søger eleverne hen i museet?	Flækker de rundt? <i>11/11</i> Går de målrettet efter noget, de kan huske fra den første tur rundt? <i>11/11</i> Går de sammen med gruppen? <i>Yes...</i> Søger eleverne udstillinger som specifikt omhandler barndom	

	Søger eleverne tegn på barndom/barndomslivet i udstillinger som ikke specifikt omhandler barndom <i>Yes, de ser sig selv i familiebilledet Hjemmet interesserer</i>	
Individuelle genstande	Hvor mange elever søger individuelle genstande Hvor finder eleverne de specifikke genstande? Hvilken slags genstande har de fremhævet? Kan de nævne nogle forskellige de har overvejet?	
Rum som genstand	Hvor mange elever bruger rum som genstand? <i>11/11</i>	
Afkodning af emner inden for barndom i historien	Pasning og fritid Pligter og arbejde Skolen Overgang fra barn til voksen	<i>Hverdagsliv Hjemmet Ekskursioner</i>
Fase 3: Skolestuen		
Kan eleverne abstrahere fra artefaktet og se på emnet i fokus	Holder eleverne fokus på artefaktet? <i>Yes</i> Udtrykker eleverne forståelse for koblingen mellem emne og artefakt Har eleven brug for hjælp til at holde emnet i fokus i forhold til problemstillingsudviklingen	<i>Kun delvist. De skal mindes om det</i>
Lærers rolle i fase 3	Kan læreren holde sig fra at præge eleverne i en retning Bryder læreren ind i elevernes kommentarer Giver læreren på ikke at hjælpeguide eleverne Hår læreren forslået koblingen	<i>Der er lavet et spørgsmål til problemstilling</i>
Kan eleverne forestille sig et produkt	Giver eleverne udtryk for at de har et produkt i tankerne Kan eleverne tænke ud over genstanden og fokusere på den kun som en del af et projekt	

Bilag 2.2 Observationsskema transskriberet Gruppe 1

Fase 1: Aktivist	Uddybende/kvantificeringer	Noter/resultater
Tager eleverne godt imod emnet? Kvantificer og kvalificer håndsoprækninger	Hvor mange rækker hænder op? Spørger eleverne efter uddybelse? Byder de aktivt ind til definitionsarbejdet?	- A: Kan ikke kvalificeres, det var ikke klassens kutyme. - B: Nope - C: 4 elever – Eleverne byder ind, men johan skal give mere plads. - Bud på overgang til verden - Barndom som <u>følelse</u> - Johan fører definitioner, er det skadeligt for vores data? - Ansvar – Fjolle rundt - Ændring -> Forberedelsesperiode -> overgang -> Ungdom - Religion - Leg
Kan eleverne forklare deres definitioner?		- Johan leder måske definitionerne
Tager eleverne godt imod triggeren? Kvantificer og kvalificer håndsoprækninger	Hvor mange rækker hænder op? Spørger eleverne efter uddybelse? Byder de aktivt ind med nye beskuelser på emnet?	
Kan eleverne forstå og bruge triggeren i kontekst	Kan eleverne redegøre for triggeren og dens betydning Kan eleverne forklare sammenhængen mellem trigger og emne	- Eleverne deltager aktivt i diskussionen om triggeren - Eleverne relaterer naturligt til emnets sociale lag
Fase 2: Museet		
Hvor søger eleverne hen i museet?	Flakker de rundt? Går de målrettet efter noget, de kan huske fra den første tur rundt? Går de sammen med gruppen? Søger eleverne udstillinger som specifikt omhandler barndom Søger eleverne <u>tegn på</u> barndom/barndomslivet i	- Først gang (?) - Ja. Eleverne går målrettet efter ting de husker - De fordeler sig - Nogle leder efter barndommen i mere implicit forstand, andre søger den specifikt. - Ikke nødvendigvis billeder af barndommen

	udstillinger som ikke specifikt omhandler barndom	
Individuelle genstande	Hvor mange elever søger individuelle genstande Hvor finder eleverne de specifikke genstande? Hvilken slags genstande har de fremhævet? Kan de nævne nogle forskellige de har overvejet?	- Gruppe 1: Spanskør (direkte) – kontrafaktisk, hvordan ville verden se ud hvis. Traumer. Forskellige syn på børn nu og dengang - Gruppe 2: Øl (direkte). Børn drak øl dengang, normalitetsprincipper, kulturforskelle - Gruppe 3: Køjeseng (Direkte) Plads- Mange børn – Leveforhold - Gruppe 4: "Pas på mig (Skilt)" (Indirekte?) – Barn som symbol. Børn: Propaganda i historien – Symbol. Genforeninger, romantisering, beskuelse af barndommen. - Nogle søger barndommen i ikke barndom udstillinger, andre graduerer mod børneudstillinger
Rum som genstand	Hvor mange elever bruger rum som genstand	
Afkodning af emner inden for barndom i historien	Pasning og fritid Pligter og arbejde Skolen Overgang fra barn til voksen	
Fase 3: Skolestuen		
Kan eleverne abstrahere fra artefaktet og se på emnet i fokus	Holder eleverne fokus på artefaktet Udtrykker eleverne forståelse for koblingen mellem emne og artefakt Har eleven brug for hjælp til at holde emnet i fokus i forhold til problemstillingsudviklingen	- Fokus på artefakt: Yes - Forståelse for kobling: I høj grad - Behov for at holde fokus på problemstilling: Ikke i høj grad
Lærerens rolle i fase 3	Kan læreren forholde sig fra at præge eleverne i en retning	- % Ikke relevant - Ja, men det er positivt (lft. Kommentarer)

	Bryder læreren ind og kommer med kommentarer Giver læreren tegn på ikke at hjælpe/guide eleverne Har læreren forstået koblingen	- Giver læreren tegn på at hjælpe eleverne: % - Har læreren forstået koblingen: Ja
Kan eleverne forestille sig et produkt	Giver eleverne udtryk for at de har et produkt i tankerne Kan eleverne tænke ud over genstanden og fokusere på den kun som en del af et projekt Har eleverne ideer til hvad deres produkt skal indeholde	- Kan eleverne tænke ud over genstanden: Yes

Bilag 2.3 Transskriberet observation gruppe 2

Fase 1: Aktivist	Uddybende/kvantificeringer	Noter/resultater
Tager eleverne godt imod emnet? Kvantificer og kvalificer håndsoprækninger	Hvor mange rækker hænder op? Spørger eleverne efter uddybelse? Byder de aktivt ind til definitionsarbejdet?	- 10 elever har hånden op - 2 spørger efter uddybelse - 8 byder ind i definitionsarbejdet - Eleverne følger med og byder ind - Mange. Deltagerandelen er stor
Kan eleverne forklare deres definitioner?		Yes, de spiller bold med definitioner, kommer med gode, uddybende argumenter
Tager eleverne godt imod triggeren? Kvantificer og kvalificer håndsoprækninger	Hvor mange rækker hænder op? Spørger eleverne efter uddybelse? Byder de aktivt ind med nye beskuelser på emnet?	- 6 rækker hånden op - 6 byder ind med beskuelser på emnet - Nej, men de redegør for alderen på barnet
Kan eleverne forstå og bruge triggeren i kontekst	Kan eleverne redegøre for triggeren og dens betydning Kan eleverne forklare sammenhængen mellem trigger og emne	- %, vigtigt - Sammenhængen mellem trigger og emne: Til dels, men delt - I bred forstand eleverne kan bruge triggeren i forhold til emnet - Nej
Fase 2: Museet		Virker svær for dem at relatere til
Hvor søger eleverne hen i museet?	Flakker de rundt? Går de målrettet efter noget, de kan huske fra den første tur rundt? Går de sammen med gruppen? Søger eleverne udstillinger som specifikt omhandler barndom Søger eleverne tegn på barndom/barndomslivet i udstillinger som ikke specifikt omhandler barndom	- 3 grupper flakker rundt - 2 grupper går målrettet - Yes, sort of - 1 grupper søger specifikt barndom - Yes, de ser sig selv i familiebilledet, hjemmet interesserer (dem)
Individuelle genstande	Hvor mange elever søger individuelle genstande	- 50'erne - Hverdagsliv

Noter på bagsiden:

Fase 1:

- Triggeren er ikke effektiv – Mulige forklaringer: Mangel på for forståelse, historiske empati, historisk tænkning.
- Amalie: Mindmap centralt?
- Forløbet skal strammes op med fastlagte faser og metoder
- Claus Haas -> pædagogisk indblik + grundskole
- Tydelighed -> Livsverden

- Gruppe 1: Familien Sørensen "Der kan bo 9 mennesker i det" lidt tung at danse med. Kobling fra spørgsmål til problemstilling var lang
- Gruppe 2: Familien Sørensen "Det samme, der bor mange mennesker, man kan se på før og efter"
- Gruppe 3: Børnemuseet, dukkehus "Det var spændende, det med dukkehuset, man kunne tegne".
- Gruppe 4: Frisørsalon, "Det var sjovt at se udviklingen fra før"
- Gruppe 5: Lejlighed ved havnen (Familien Sørensens nye lejlighed efter den 1.)

Fokus på Hverdag |

Bilag 2.4: Elevproduceret liste med problemstillinger

Problemstillinger

Hvad betød den stigende økonomi for børnehilnen for børn i arbejderklassen

~~hvor dan udviklede børnenes hjem sig?~~

Hvordan udviklede børnenes hjem sig da arbejderklassen fik flere penge.

Hvordan sparede arbejderklassen penge, og hvad betød det for børnene i huset.

Produkter:

Tidslinje (forklare udviklingen)
være et barn) Sang og skuespil (hvordan det var at
Billeder (fx af rummet)

Bilag 3:

Bilag 3.1: Samtale 1, hold 1: Spanskrør (uddrag)

Spanskrør uddrag Lydfil 2

Rasmus: Hvilken genstand fandt du?

Elev: Spanskrør

Rasmus: Spanskrøret, Hvorfor var det lige den genstand du faldt over?

Elev: Øh, jeg syntes at det var en god kilde til nogle af de frustrationer og vold som har været før i tiden. Og som også har påvirket mange børn og unge i den tidsalder

Rasmus: Hvad var den første tanke du tænkte da du så spanskrøret?

Elev: Den må have set mange frustrerede og kede af det ansigter i sin tid.

Rasmus: Okay, så du så den fra spanskrørets perspektiv?

Elev: At, Det har været metoden, hvor mange lærere har fået deres frustration ud med

Rasmus: Nu har du haft genstanden i hånden, hvordan føles den så?

Elev: Lidt ligesom en pind, Den føles som en pind, den føles ikke som et torturinstrument, hvis man kan kalde den det. Det har været en afstraffelsesmetode så basal som en pind, på en måde, det kan være svært at forestille sig.

Rasmus: Så du syntes ikke at genstanden virker særlig frygtindgydende?

Elev: Altså, når man prøver at forestille sig nogen af de situationer så kan man godt se at den på det tidspunkt har meget frygtindgydende. Når man tager den ud af kontekst, så er det lige så simpelt som bare en pind.

Rasmus: Hvordan syntes du at genstanden du fandt passede til emnet?

Elev: Den passer til emnet på den måde at... det var noget med barndommen og unge og de er en af de metoder og afstraffelse som har påvirket rigtig mange mennesker gennem deres skolegang og deres unge alder. Øh, hvordan de er blevet udfordret og altså, er blevet som menneske efterfølgende når de har haft med det redskab at gøre i skolen

Bilag 3.2: 2. samtale, hold 1: Ølflasken (uddrag)

Rasmus: Hvilken genstand fandt du?

Elev: Vi fandt en øl, en øl

Rasmus: Hvorfor lige den genstand?

Elev: Vi vidste det ikke rigtig hvad vi skulle tage, og så tænkte vi at en øl også havde en stor historisk betydning som stadig har et problem i den moderne dag så vi kunne lave en masse sammenligninger, og hvis vi skulle lave et projekt på skolen, var der mange ting vi nemt kunne undersøge med det.

Rasmus: yes, hvad var det du følte da du så genstanden?

Elev: Abuse

Rasmus: Så vold simpelthen?

Elev: Ja, en af de ting

Rasmus: Hvordan syntes du at genstanden passer til emnet barndom?

Elev: Fordi det var jo i den tid et meget større problem, der var ikke begrænsninger og man kunne drikke på arbejde. Så det ville hurtigt lede til mange problemer med barndommen, både fordi der ville være "Abusive behavior" fra voksne og så ville. Man drak også øl i meget tidligere alder dengang.

Bilag 3.3: Samtale 3, hold 2: Familien Sørensen

Rasmus: Hvilken genstand fandt du?

Elev: Øhh, vi fandt rummet, der hvor vi kiggede først. Hvor vi fik at de var 9 mennesker i et meget lille rum, som egentligt var rimelig spændende.

Rasmus: Det var familien Sørensen ikke?

Elev: Ja, familien Sørensen. Rigtig lidt plads til mange mennesker

Rasmus: Hvorfor lige den genstand?

Elev: Det er ikke noget vi har længere, så vi syntes at det var ret fascinerende at være 9 mennesker i så lille et rum. Når jeg f.eks. har et værelse der er større end det rum. Det var ret fedt.

Rasmus: Hvad er det der gør rummet specielt, i forhold til det du nævner?

Elev: Det er jo at der kun er 2 senge til 9 personer. Hvilket også er helt vildt underligt at man kan få plads til det og så varmen, at man kunne se sveden på væggene ved bare at være derinde på en kold eller varm dag. Fordi man ikke måtte gå udenfor.

Rasmus: Hvordan var fornemmelsen i rummet?

Elev: Det var sådan lidt gammelt, Det var ikke helt slemt, men man kunne godt forestille sig at hvis der var rigtig mange mennesker derinde, så kunne den godt blive varm og ulækkert.

Rasmus: Man kunne godt forestille sig at det blev klamt?

Elev: Ja

Rasmus: Hvordan synes du at emnet og genstandene passer sammen?

Elev: Altså ja, jeg syntes bare at det er et godt emne omkring det gamle og forestille sig det ved at være inde i rummet som genstanden, uden selv at skulle være deri.

Rasmus: Kan du huske hvilke spørgsmål i stillede til rummet da i rendte rundt med de der lister?

Elev: Nej, det kan jeg egentlig ikke

Rasmus: Hvad tænkte du da i så genstanden?

Elev: Jeg tænkte at det var lige noget for os, vi har lige fået noget at vide om, og vi syntes at det var ret spændende at man kunne være så mange mennesker i huset, som blot var et lille rum. Det var fascinerende.

Rasmus: Du nævnte noget i lige havde haft om.

Elev: I forhold til?

Rasmus: Det du lige nævnte, at i lige havde haft om det.

Elev: Vi har jo haft om industrialiseringen som emne, så vi man kunne se meget om børnearbejde som emne. Vi kunne se at der var meget arbejde, og at man skulle brødhuse familien for meget lidt penge. Og man kunne se at huset ikke var særlig stort til mange mennesker som også skulle på arbejde.

Rasmus: Så du koblede hurtigt emnet på rummet der, Hvad fik rummet dig til at føle?

Elev: Sådan lidt klam, sådan for det var sådan lidt lille på meget plads, og vi stod der alle sammen derinde som klasse og man kunne mærke varmen og begynde, men stadig fascinerende. Men også varmt.

Rasmus: Hvad fik genstanden dig til at tænke?

Elev: Den fik mig til at overveje hvor heldig man er nu til dage, hvor meget plads man har.

Rasmus: Hvilken historie kan genstanden fortælle?

Elev: Den kan egentlig fortælle om gamle dage, hvordan forholdene var i huset. Så det.

Rasmus: Hvordan tror du et barn tænkte om det dengang?

Elev: Jeg tror man tænkte at det var normalt, men det må være ubehageligt at være barn og ikke have sit eget frirum og legetøj. Så det må have været underligt, men det har vel været normalt, så.

Rasmus: Hvad tror du et barn tænker om genstanden i dag?

Elev: Øh, man ville ikke føle sig velkommen på samme måde som i et barneværelse, når man kommer ind og ser legetøj. Man er måske bare et voksen i et rum, øh, og bare skulle være der, ikke så meget frirum.

Rasmus: Hvordan føler du at rummet forholder sig til emnet?

Elev: Egentlig hvor lidt barndom man egentlig havde, og hvor lidt man fik ud af barndommen i forhold til nu. Hvor lidt barndom man havde.

Bilag 4: Lærervejledning

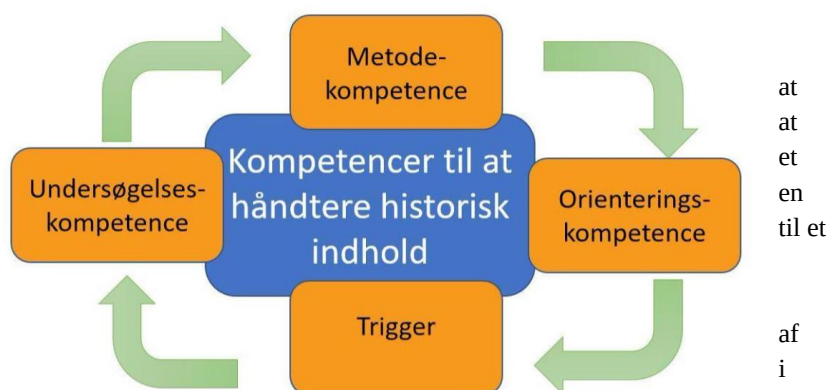
Formål

Dette forløb er udviklet med udgangspunkt i *Rebelmodellen*, som fremsat af Arbejdermuseet, som ud fra teori om museumsdidaktik, er tilpasset almen museumsundervisning som projektforsløb. Modellen er udviklet med en hermeneutisk tilgang til videnstilegnelse, og har taget meget inspiration fra Körbers FUER-model.

Formålet med modellen og dette forløb er at udvikle elevernes undersøgelseskompetencer gennem projektarbejde med udgangspunkt i museumsbesøg. Museet og dets indhold bliver et redskab og et undervisningsartefakt i sig selv. Dermed skal det tilføjes, at denne model ikke skal ses som en skabelon for selve projektarbejdet, men blot til det indledende arbejde på museet og med museet som omdrejende genstandsfelt.

I denne vejledning, er et bestemt emne valgt som eksempel. Et emne, der passer godt til Arbejdermuseets udstilling. Det er vores intention, at modellen skal kunne bruges, tilpasses og redigteres til en lang række emner og til brug på ethvert kulturhistorisk museum.

Museer er gode til at skabe scener, som eleverne kan indleve sig i, og dermed styrker deres historiske empati og deres nysgerrighed. Genstande på et museum i sig selv kan også skabe denne jordnære forbindelse til elevens empati, hvis de er autentiske, da eleven har en forståelse for en given ting har haft et liv og agens, og genstanden har været betydningsfuld for andet menneske engang, at der har været relation mellem dem. Dette gør museer utroligt stærkt redskab i historieundervisningen, og rebelmodellen forsøger at bevidstgøre eleven på nogle af de processer, der i forvejen sker ubevidst mødet med genstande, og dermed gøre eleven mere involveret i deres egen undersøgelsesproces. Ideen med modellen er at den skal være alment brugbar på forskellige museer. I dette forløb er et eksempel brugt omhandlende emnet barndom, specifikt valgt for arbejdermuseets indhold.



Lærervejledning til de fire faser

Her vil du finde vores tanker og refleksioner omhandlende det materiale, som eleverne vil blive præsenteret for i deres arbejde samt fokuspunkter for underviseren.

Der vil derfor være overlap mellem hvad du finder i dette afsnit og hvad du finder i det konkrete undervisningsmateriale. Projektarbejdet sker hen over fire faser, hvoraf de tre af dem foregår på selve museet.

1) Elevens livsverden

Med udgangspunkt i elevernes egne forståelser, gås der på opdagelse i et bestemt emne, som eleverne er med til at definere og kvalificere.

2) Genstandsfeltet

Eleverne går på opdagelse i genstande på museet, som de nu relaterer til emnet. Interaktioner mellem elever og genstanden stilladseres med forslag til spørgsmål eleven kan stille sig selv og genstanden.

3) Tilbage til eleverne

Nu går eleverne tilbage på arbejdsbordet for at sætte deres spørgsmål i kontekst og for at udarbejde en problemformulering, som de ønsker at besvare med genstanden som udgangspunkt.

4) Projektfasen

Eleven besvarer problemformuleringen gennem undersøgelse på egen hånd. Dette gøres i klasserummet efter besøget.

Historiske problemstillinger og løsningsforslag		
1.	Eleven kan formulere historiske problemstillinger.	Eleven har viden om udarbejdelse af historiske problemstillinger.
2.	Eleven kan udarbejde løsningsforslag på historiske problemstillinger med afsæt i udvalgte kilder.	Eleven har viden om metoder til udarbejdelse af løsningsforslag.

Kildensker	
Eleven kan udvælge kilder til belysning af historiske problemstillinger.	Eleven har viden om kriterier for søgning af kilder.

Fase 1: Elevernes livsverden

I denne fase vil det være underviserens rolle at skabe en bro mellem eleven, elevens livsverden, og det materiale, der skal undervises i. Der vil være en stor tendens til at føre en deduktiv form for undervisning i denne fase, fordi den er mere kontrolleret. Læreren bør alligevel prøve at forholde sig passivt ift. at undervise dem og lad dem selv finde vej til deres spørgsmål.

Efter elevernes behandling af emnet, introduceres de for en trigger (Indsæt FUER KILDE). Triggeren vil være relativt vejledende og vil være med til at skabe en god og mere strømlinet arbejdsproces, samt sætte nogle processer i gang hos eleverne og vil for nogle elever udvide det begreb, de lige har defineret. Et eksempel på selve forløbet vil være indsat hernede - dette er endnu ikke afprøvet men et forsøg på at give en forventelig reaktion mellem eleverne.

Vores trigger for elevernes livsverden vil være i et billede af et barn under vilkår vi aldrig ville se nu. Vores eksempel findes hos skorstensfejerne i år 1900, hvor børn ofte blev brugt grundet deres størrelse og adræthed.



<https://www.skorstensfejerlauget.dk/faghistorie/>

Denne trigger vil vi bruge som en kobling til det at være barn i år 1900, og de forskelle vi oplever nu. Ud fra dette kan vi lade eleverne have en dialog i grupper om, hvilke forskelle der er på dengang og nu, og hvilke tanker det giver dem at vide at dette var vilkår for kun 100 år siden.

Ud fra denne undren og/eller nysgerrighed vi forsøger at fremprovokere hos eleverne, vil vi forsøge at skabe refleksion over deres egen hverdag og den som børn havde for hundrede år siden. Her begynder den enkelte elevs hverdag og verdensopfattelse at adskille sig fra de andre i gruppen. Vi kan derfor forvente at se mange forskellige udgangspunkter som vil blive samlet til en lidt mere homogen forståelse af hverdagen nu kontra år 1900.

Allerede her kan vi så begynde at spørge ind til eleverne omkring hvad de føler den største forskel. Hvordan de mærker den forskel fra dengang til nu. Hvordan de vil beskrive følelserne.

Alt dette skal være med til at skabe en manifestering af forskellen hos eleverne og dermed gøre dem klar til at skulle gå på opdagelse i museet, på jagt efter genstande de kan fortælle en historie med.

Fase 2: Genstandsfeltet

I 2. fase af forløbet tager eleverne gå på opdagelse i museets genstande og skaber en kobling til deres forståelse for det overordnede emne. Eleverne skal på en måde materialisere den abstrakte størrelse, som emnet er for dem, og finde genstande, der kan belyse, hvad de har diskuteret i fase 1 i plenum.

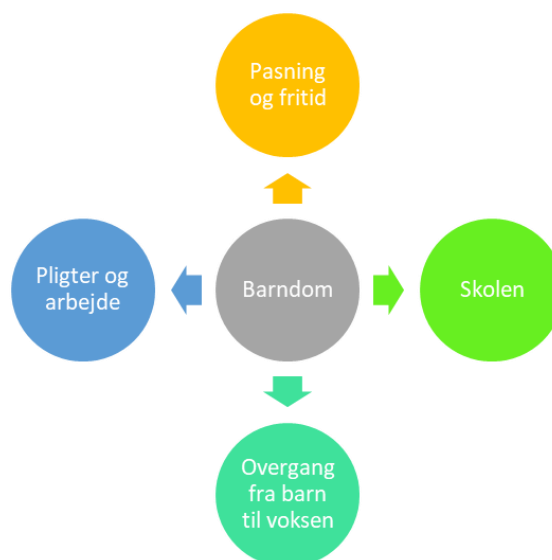
Da vi tidligere har arbejdet meget passivt som underviser er det nu man i stor grad bør stilladsere selve opgaven og spørgsmålene som en form for guidet refleksion for grupperne.

Det er vigtigt at de går i dybden med den genstand, som de vælger at have fokus på.

Et eksempel på området "Barndom", som vi har præsenteret dem for og brugt til at bygge broen kunne være et klasseværelse i året 1900. Her kan eleverne se på mange forskellige aspekter af barndom og hvordan de bruger den til at tolke barndommen, og hvordan datidens barndom er anderledes i forhold til den barndom, de kender i dag fra deres eget liv. Dette vil naturligt vække en nysgerrighed hos eleverne, som leder til yderligere spørgsmål, men de skal hjælpes og guides til rent faktisk at lytte til de spørgsmål og bruge dem konstruktivt.

Ud fra de områder af barndommen som de formentlig selv vil finde relevante for dem i en historisk kontekst. Vi antager at eleverne vil søge genstande inden for 4 forskellige områder.

Årsagen til at disse punkter er opremset her, er for at illustrere for læreren, hvordan man kan stilladsere et løst format ved at forberede sig på hvor hovedemnet naturligt forgrener sig. Dette kan bruges til at hjælpe eleverne tage disse retninger videre og få skabt nogle spørgsmål, de vil have besvaret.



Da arbejdsmuseet har opstillet udstillingerne spredt indenfor de forskellige emner, vil det derfor være optimalt at skabe faste rammer for, hvor lang tid eleverne har til de forskellige ting. Dette skal være planlagt på forhånd og kan være en subjektiv vurdering for den enkelte lærer, da dette kan være afhængig af den enkelte elevgruppes faglige niveau og koncentrationsevner.

Fase 3: Tilbage til eleverne

Nu har vi både forsøgt at skabe en bro mellem eleverne og museet og ydermere ladet dem besøge museet med deres egne øjne på jagt efter en genstand. Vi træder nu lidt væk fra museet, metaforisk set, og arbejder med eleven selv igen. Det er nu vigtigt at de skaber et perspektiv for den genstand, som deres gruppe har udvalgt, til deres eget liv.

De skal nu til at stille refleksive spørgsmål omkring denne genstand og den relevans både for dem selv, museet og det at være barn. Stilladsering er derfor nødvendig for ikke at lade eleverne opleve en for stor frustration til at kunne føle fremskridt. Ligeledes skal genstanden føles relevant for eleverne.

For at fastholde både faglig relevans og nysgerrighed har vi fremsat nogle spørgsmål med det formål at hjælpe og vejlede eleverne.

- Hvorfor har I netop valgt denne genstand?
- Er det en genstand I genkender?
- Hvilken del af genstanden får jer til at tænke på barndom når I ser denne genstand
- Findes den her genstand stadig, er det noget man bruger?
- Hvis genstanden ikke er i brug, hvad bruger man så i stedet?
- Hvorfor har man skiftet denne genstand ud?
- Hvad kan genstanden fortælle jer om barndommen for 100 år siden?

- Er der symboler på genstanden? Hvad kan de betyde?
- Hvilken forskel gør genstanden for jer nu, end den gjorde dengang?
- Hvilken situation eller miljø eksisterede genstanden i? Hvilken situation eller miljø blev den brugt i?
- Har du oplevet at situationen eller miljøet har ændret sig?
- Er det blevet værre eller bedre?
- Hvorfor er det værre eller bedre?
- Hvordan er det blevet værre eller bedre?

Det er også i den her fase hvor eleverne skal guides fra det konkrete gennem en genstand til det mere abstrakte i form af refleksioner og mere fokus selve emnet.

Vi har indtil nu brugt genstanden som et anker til emnet, som eleverne har haft mulighed for at bruge som et materielt holdepunkt. Nu skal ankeret fjernes lidt og vi skal have emnet i fokus.

Dette skal ikke nødvendigvis pointeres for eleverne, men de skal være bevidste om at genstanden ikke nødvendigvis er i fokus mere.

Overgangen i denne fase bruges til at skabe grobund for yderligere arbejde med projektet i fase 4. En form for boost i engagementet. På samme tid er det her hvor underviseren nemt kan lave en afstemmer og få en føler med elevernes arbejdsproces.

Fase 4: Projektfasen

Den sidste fase af arbejdet sker hjemme i klasselokalene. Eleverne bør nu have nogle spørgsmål eller ligefrem udarbejdet deciderede problemstillinger, som de gerne vil undersøge. At være i stand til at stille sig selv de spørgsmål er det grundlæggende i opbygningen af gode undersøgelseskompetencer.

Som nævnt i indledningen, er selve projektfasen ikke noget, vi vil gå dybt ind i, da alle lærere har deres præferencer inden for arbejde med projekt. Dog vil vi alligevel lave lidt grundlæggende stilladsering til inspiration nedenfor.

Elevopgaverne

Her skal eleverne i gang med at lave deres projekter. De skal gerne have udarbejdet en problemformulering, de gerne vil undersøge. Dette arbejde løses hjemme i klasselokalet med den tid, læreren har planlagt efter hvad der mest giver mening. Selve projektet er ikke stilladseret i denne model, men der gives nedenfor forslag til, hvordan en sådan opgave kunne tilgås.

Forslag 1: Lille fagtekst

Forslag 2: Planche

Forslag 3: PowerPoint Præsentation

Forslag 4: Skuespil optaget på film

Emnerne skal undersøges med de ressourcer, eleverne har til rådighed. Dvs., biblioteker, internettet, den information, museet selv har stillet til rådighed. Et produkt skal udarbejdes og præsenteres, og eleven skal gennem produktet bevise, at de kan tænke historisk og gå undersøgende til værks med et emne.

Bilag 5 “Figur for museumsundervisning”

(Boritz, 2018, s. 98)

Figur 1

